

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

### **Spravedlivé hodnocení žáků ve škole – očima žáků a učitelů**

Fair Assessment of Students – Views of Students and Teachers

Dominik Raška

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Spravedlivé hodnocení žáků ve škole – očima žáků a učitelů vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 7. 2015

.....

podpis

Velmi rád bych poděkoval svému vedoucímu práce, panu PhDr. Davidu Gregerovi, Ph.D., za ochotu, trpělivost a pomoc při vedení mé bakalářské práce a za všechny odborné rady, bez kterých by nevznikla. Především bych mu ale rád poděkoval za to, že ve mně probudil obrovský zájem o pedagogický výzkum a chuť se mu věnovat.

Dále velmi děkuji všem, kteří mi s výzkumem nabídli pomoc a ochotně vyšli vstříc. Zejména děkuji vedení škol, vyučujícím i studentům za jejich aktivní zapojení do výzkumného šetření.

Obrovské díky patří všem pracovníkům Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání za spoustu jedinečných odborných podnětů, kterými mě zásobují.

V neposlední řadě ze srdce děkuji své rodině za neustálou podporu a dobrý příklad, který mi dávají.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce *Spravedlivé hodnocení žáků ve škole – očima žáků a učitelů* se zaměřuje na problematiku spravedlivosti školního hodnocení, a to především s ohledem na odlišné chápání spravedlivého hodnocení mezi studenty a vyučujícími. Jejím cílem je odhalit způsoby, kterými lze ve školní praxi dosáhnout spravedlivého hodnocení při spokojenosti žáků i učitelů. Teoretická část práce vymezuje jednotlivé typy a funkce hodnocení, označuje chyby, ke kterým v hodnotícím procesu může dojít, a identifikuje vztah mezi spravedlivostí a rovností. Empirická část poté nabízí metodologické ukotvení výzkumného šetření, předkládá interpretaci výsledků daného šetření, a navrhuje možné směřování budoucích výzkumů se stejným zaměřením. V závěru nabízí bakalářská práce praktické řešení pro dosažení maximální spravedlivosti v hodnocení žáků ve škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

hodnocení žáků, spravedlivost, typy hodnocení, funkce hodnocení, chyby v hodnocení, rovnost příležitostí, integrativní přístup k hodnocení

## **ANNOTATION**

The bachelor's thesis *Fair Assessment of Students – Views of Students and Teachers* focuses on the problem of fair methods of student assessment with respect to different ideas and understandings of fair assessment from both the students' and the teachers' point of view. The aim of this thesis is to identify methods which lead to maximizing the aspect of fairness in student assessment in everyday school practice while satisfying both the students and the teachers. The theoretic part specifies types and functions of assessment, describes errors which can occur during the assessment process, and addresses the relation between fairness and equality. The empirical part describes the methodological basis of the research and then explains the results along with suggesting possible directions for the following research in the same field of study. At the end the thesis offers a practical solution which directly leads to raising fairness in the student assessment at schools.

## **KEYWORDS**

assessment, equity, types of assessment, functions of assessment, errors in assessment, equality of opportunity, integrative approach to assessment

## Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
1 Školní hodnocení .....	10
1.1 Různé typy školního hodnocení .....	11
1.2 K čemu hodnocení ve škole slouží? .....	19
1.3 Koncepce vzdělávání a s nimi spojené podoby hodnocení .....	23
1.4 Chyby a odchylky hodnocení v psychologickém kontextu .....	31
2 Spravedlivost v hodnocení .....	40
2.1 Rovina první: spravedlivost, nebo rovnost? .....	42
2.2 Rovina druhá: objektivita, nebo subjektivita? .....	50
<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>54</b>
3 Metodologie výzkumu .....	55
3.1 Představení účastníků výzkumu .....	56
3.2 Anketa .....	62
3.2.1 Průběh sběru dat – anketa .....	63
3.3 Rozhovor .....	66
3.3.1 Průběh sběru dat – rozhovor .....	68
3.4 Analýza nasbíraných dat .....	69
4 Interpretace výsledků výzkumu .....	74
4.1 Stěžejní témata .....	75
4.2 Specifika jednotlivých škol .....	93
5 Možnosti dalšího výzkumu .....	96
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>99</b>

<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>	<b>102</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>111</b>

## ÚVOD

*„Možná by někdy stačilo, kdyby se učitel na písemku podíval z našeho pohledu...“ – student*  
*„Učitel by si měl vzpomenout, že byl jednou ve stejném věku, a měl by žákům i jejich potřebám naslouchat.“*  
*– vyučující*

Spravedlivé hodnocení žáků. Zdánlivě poměrně snadno definovatelná a dosažitelná součást výchovy a vzdělávání, opak je však pravdou. Vnímání toho, co je vlastně v hodnocení spravedlivé, je natolik individuální a subjektivní, že se názory na toto téma mohou často mezi účastníky diskuzí diametrálně odlišovat. Přesto je to téma nadmíru aktuální a důležité; téma, které má ve škole bezpochyby své místo, a jehož ukotvení ani obsažení ve výuce bychom neměli předem vzdávat mávnutím ruky s pouhým konstatováním, že spravedlivé hodnocení nemůže existovat. Už jenom samotná snaha o jeho naplnění totiž přináší celou řadu pozitivních edukačních výsledků.

Právě rozdílnost pohledů a názorů na spravedlivost v hodnocení je jádrem a současně základním předpokladem výzkumu této práce. Studie nejprve v teoretické části nastíní problematiku hodnocení i spravedlivosti jakožto teoretických rámců, objasní související terminologii a nabídne orientační přehled o dané problematice. Empirická část se následně zabývá konkrétními výpověďmi jednotlivých subjektů školního výchovně-vzdělávacího procesu, tedy studentů a vyučujících, kteří se zúčastnili výzkumného kvalitativního šetření. Abychom alespoň částečně propojili teoretickou a empirickou část, nadpisy v teoretické části jsou dokreslené citacemi z našeho výzkumného šetření.

Cílem práce je poukázat na rozdílné chápání spravedlivosti v hodnocení mezi žáky i učiteli, pokusit se navrhnout možné budoucí směřování hodnotícího procesu směrem k vyšší spravedlivosti a nalézt či alespoň nastínit odpovědi na otázky, které v rámci tohoto tématu vyplouvají na povrch a jsou zdánlivě těžko uchopitelné: *Je rozdíl v tom, jak*



*spravedlivé hodnocení vnímají studenti, a jak jej vnímají vyučující? Je spravedlivé, pokud budeme každého žáka hodnotit individuálně? Má se v hodnocení projevit také snaha? Vstupují do hodnocení nerovné podmínky? Jakou podobu má spravedlivé hodnocení mít?*

### **Široký pojem – hodnocení**

Každý z kroků na cestě za dosažením vytyčeného cíle, každou etapu zdolávání překážek, každý cíl samotný jsme nuceni z mnoha stran evaluovat, rozhodnout, zda jsme vykročili správnou nohou, jestli se ubíráme tím pravým směrem, a jestli nám daný cíl stál za všchnu námahu spojenou s jeho zdoláváním. Jinak řečeno, všechny naše kroky hodnotíme. Hodnocení je procesem každému člověku vlastním, který má v našich životech a každodenních rozhodnutích nezastupitelné místo. Zároveň se ale jedná o nesmírně široký pojem, který je možné uchopit pomocí různých společenských paradigmat a zamýšlet se nad ním v mnoha různých rovinách, jak ilustrují následující citace.

„Již v nejelementárnější poloze vztahu ke světu, viděním a slyšením rozvrhuje člověk svůj pobyt, neboť vnímání má intencionální charakter: je zaměřeno na společný svět, a i v této elementární podobě je vlastně hodnocením. Není jen posuzováním toho, co se již odehrálo, nýbrž zhodnocováním přítomného a anticipací budoucího zaměřování.“ (Pelcová, 2003, s. 297; ilustrující filosofický pohled na hodnocení)

„Hodnocení je nedílnou součástí každé lidské činnosti, spolu s procesem rozhodování ovlivňuje každé jednání člověka.“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 15; ilustrující holistický pohled na hodnocení)

„V rámci hodnocení spolupracuje hodnotitel se studentem. Je to něco, co dělá *se studentem* a *pro něj*, ne *studentovi*. (...) Hodnocení má vést ke zvýšení vzdělávacích výsledků studenta prostřednictvím nápomocné zpětné vazby, jasnějších cílů, posílení motivace a lepšího zadání.“ (Green, 1998, s. 11; ilustrující pedagogický pohled na hodnocení; přel. aut.)

Nás bude ovšem v této práci téměř výlučně zajímat kontext školy, tedy hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu, resp. v „edukační realitě“ (Průcha, 2002). I zde probíhá hodnocení v mnoha rovinách a bere na sebe řadu podob – každý student i učitel má stanovené cíle, kterých chce či potřebuje dosáhnout. Také v případě školy tedy hodnotíme každý náš krok. Zároveň zde však stejně důsledně hodnotíme také kroky druhých, případně naše vlastní kroky jsou hodnocené druhými. A spravedlivost v rámci tohoto „interpersonálního“ hodnocení je jednou z nejdůležitějších kvalit, kterou má naplňovat.

„Podpora spravedlivých a rovných hodnotících metod je zásadní součástí respektu pro důstojnost a životní pohodu [*well-being*] všech hodnocených studentů. (...) Respekt vůči studentům se projevuje tím, že si učitelé uvědomují moc, kterou jako hodnotitelé vládnou, a také tím, že si jsou vědomi toho, jak může hodnocení být chybně zneužito ke kontrole a trestání studentů namísto podávání formativních informací o jejich učebních výsledcích.“ (Scott a kol., 2014, s. 55; přel. aut.)

„V souladu s Rawlsovým tvrzením, že spravedlnost je základní ctností společenských institucí (podobně jako je základní ctností jedince pravda), tak můžeme očekávat i od školství a školy, že bude spravedlivá, což je také oprávněný požadavek veřejnosti.“ (Greger, 2006, s. 48)

„Názor studentů [na spravedlivé hodnocení] mnohdy chybí a jen zřídka je respektován. Studenti by měli být součástí tvorby a interpretace hodnocení.“ (Webber a kol., 2014, s. 73; přel. aut.)

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Školní hodnocení

*„Podle mě by se hodnotit vůbec nemělo pomocí známek, slovní hodnocení je více než dostatečné a více motivační...“ – student*

*„Být spravedlivým učitelem znamená stanovit naprosto přesně kritéria hodnocení před každým plněným úkolem a stoprocentně se jimi řídit.“ – vyučující*

Proč je třeba věnovat školnímu hodnocení pozornost? I když odhlédneme od důležitosti školy jako instituce v socio-kulturním rámci, následky jakéhokoliv hodnocení zásadně dopadají na osobnost jejího příjemce a působí v subjektivně prožívané rovině. Ve škole to platí dvojnásob. Vnější hodnocení je často velmi intenzivně vnímaný výrok spojený s konkrétním jedincem, který může zásadně ovlivnit jeho aktuální emoční naladění, přijetí či zavržení dosahovaného cíle, ale také znatelně pozměnit jeho budoucí aspirace a rozvoj i mimo školu samotnou, nebo dokonce vstoupit do interpersonálních vztahů v rámci sociální skupiny (třídy) a akademického sebepojetí žáka či studenta<sup>1</sup>. Jak souhlasí také Kolář a Šikulová, „hodnocení je přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti. Hodnocení je přítomno v činnosti učitele i v činnostech žáků. Hodnocení ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka.“ (2009, s. 15).

Hodnocení, které se odehrává na půdě školy, lépe řečeno v jakékoliv edukační realitě, a ovlivňuje (přímo či nepřímo) školní výuku s jejími subjekty, nabývá řady specifických vlastností, musí splňovat mnohá kritéria a mělo by být řízeno smysluplnými cíli. V následujících kapitolách si tedy školní hodnocení rozebereme podrobněji.

---

<sup>1</sup> Vzhledem k tomu, že je toto téma stejně přítomné a relevantní jak na prvním, tak na druhém stupni základních, resp. středních škol, ze stylistických důvodů užíváme označení žák a student jako synonymní. V obecných tématech – tedy hodnocení a spravedlivost – je totiž stejná pozornost věnována základnímu školství (kde se používá označení žák) i střednímu školství (kde se hovoří o studentech).

## 1.1 Různé typy školního hodnocení

*„Učitel by měl hodnotit ne podle svého bodového systému, ale podle výkonu žáka v závislosti na výkonu ostatních“ – student*

*„Učitel by měl hodnotit vždy objektivně a hlavně individuálně! Vztahovat známky k vývoji žáka a ne k obecným standardům.“ – vyučující*

Školní hodnocení má řadu odlišných podob, které je možné rozlišit na mnoha různých rovinách. Nejobvyklejší metodou organizování jednotlivých typů hodnocení je jejich dichotomické řazení do protikladných dvojic (např. normativní x kriteriální; sumativní x formativní apod.)<sup>2</sup>. Každý jednotlivý typ má svá pro i proti a – v ideálním případě – je přítomen ve školní realitě tam, kam se svou funkcí nejlépe hodí. Podoby hodnocení se mění podle toho, jakého cíle má dosáhnout (formativní hodnocení slouží k podpoře vzdělávání a strategií v učení studenta, diagnostické hodnocení odhaluje možné rezervy v učebních kompetencích a jejich původ, apod.), kdo je objektem hodnocení (jednotlivý žák, skupina studentů, celá škola nebo školský systém) a komu má hodnocení zejména sloužit (studentovi, vyučujícímu, rodičům, orgánům státní správy). Zkušený učitel by měl znát všechny typy a umět je vhodně zařadit do svého profesního působení.

Právě otázka, komu má hodnocení sloužit, úzce souvisí s problematikou spravedlivosti v hodnocení. Student se potřebuje dozvědět, jak si v určité hodnocené aktivitě vedl, v čem udělal chybu a jak ji může napravit, ale také jak si vedl v porovnání s ostatními v dané referenční skupině. Rodičům slouží získané hodnocení ohledně jejich dítěte k možné pomoci s učitelskými strategiemi či konkrétním rozvojem dílčích schopností studenta. Stejně tak učitelům slouží hodnocení daného studenta (které získal od ostatních vyučujících) k vhodnému rozhodnutí o co nejkvalitnější pomoci žákovi v rámci jeho vzdělávání. Ředitelé škol potřebují získat kvalitní hodnocení o výkonech žáků i tříd pro plánování dalšího chodu školy, stanovení vhodných cílů a způsobů jejich dosažení, spolu s možným přesunem jednotlivých žáků nebo vyučujících do jiných institucí. V neposlední řadě zástupci společnosti jako celku (ať už se jedná o místní komunitu, orgány státní správy či mezinárodní organizace) získávají skrze hodnocení studentů informace o jejich školním

2 Nicméně u nás terminologie školního hodnocení a jeho jednotlivých typů stále není zcela ustálená. Například: Slavík (1999) užívá označení „podoba hodnocení“, zatímco Kolář (2009) „typ hodnocení“. Jedná se ovšem o synonymní názvy.

výkonu, a při tom mají velmi omezenou možnost spoléhat se na jiné zdroje takových informací. Je tedy zřejmé, že jakýkoliv závažný nedostatek spravedlivosti vážně poškozuje potenciál hodnocení přispět k pozitivnímu formování daného jedince.

## **Evaluace a hodnocení**

V první řadě je třeba rozlišit evaluaci od hodnocení. *Evaluací* se obvykle rozumí hodnocení na úrovni celého vzdělávacího systému či větších složek, než pouze tříd. Slouží zejména v politickém rozhodovacím procesu, k efektivní správě a řízení škol řediteli, a k mezinárodní komparaci – jedná se tak o jeden z hlavních nástrojů srovnávací pedagogiky (Průcha, 2006). Evaluace se zaměřuje na podrobnou analýzu průběhu vzdělávání v daném systému, cíle vzdělávacího programu, obsah kurikula, úroveň schopností žáků, ale také posouzení učitelů a škol jako takových (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003). Zároveň by evaluace měla také podávat zpětnou vazbu ohledně možného zlepšení dané vzdělávací soustavy<sup>3</sup>. *Hodnocením* se pak myslí takový proces, který probíhá přímo ve třídě při výchově a vzdělávání, váže se k samotné výuce a jeho centrem je hodnocení žáků. Jak je tedy patrné, jádrem této práce je právě taková forma hodnocení.

Zahraniční odborné zdroje<sup>4</sup> často rozdělují hodnocení na tři kategorie. Vedle *assessment* / hodnocení (které je chápáno jako hodnocení jednotlivce) a *evaluation* / evaluace (hodnocení „nelidských“ objektů – kurikula, výukových metod, škol) staví ještě *measurement* / známkování, které označuje udělení určité numerické hodnoty (v podobě známky, intervalu, křivky nebo grafu), obvykle provázející hodnocení či evaluaci. My se ovšem v této práci záměrně známkováním hlouběji nezabýváme. Autor totiž vychází z hypotézy, že v kontextu českého vzdělávání často dochází k samoučelnému redukování hodnocení a zpětné vazby, kterou má žák získat, pouze na udělení známky. Taková podoba hodnocení je však nedostačující, pokud ji současně neprovází efektivní komunikace

---

3 Webber však varuje před rizikem nevhodné evaluace v případě, že nebere v potaz široké faktory ovlivňující edukační realitu daného subjektu. „Hodnocení a porovnávání škol a vzdělávacích systémů bez ohledu na všechny socioekonomické faktory, které ovlivňují výsledky studentů, nebo bez jasného vymezení kritérií porovnávání je nevhodné a může vést až k mylné informaci, kterou začnou společnosti a národy pokládat za pravdivou.“ (Webber a kol., 2014, s. 78; přel. aut.)

4 Např. Huitt, Hummel, & Kaeck, 2001; Keeves, 1994; a další.

a reflexe žákova výkonu, srozumitelná podpora jeho učení do budoucna a jasné odůvodnění známky. Známkování je efektivním a přehledným prostředkem informační funkce hodnocení, ale samo o sobě není hodnocením plnohodnotným.

### **Záměrné a bezděčné hodnocení**

Dále se rozdělují dvě různé podoby hodnocení – záměrné (analytické) a bezděčné (holistické). *Záměrné hodnocení* je výsledkem systematického porovnávání výsledků žáka s vytyčenými cíli, kterých má dosáhnout. Je tedy relativně pravidelné, cílevědomé, učitel pro něj připravuje podklady předem a s určitým záměrem, má sloužit k podávání efektivní zpětné vazby nejen žákovi, ale také jeho rodičům, vyučujícím a dalším subjektům na poli vzdělávání (Pasch, 1998). *Bezděčné hodnocení* má pak podobu jakéhokoli nezáměrného výroku, gesta či situace, které nemusí být jeho autorem myšleno jako hodnocení, ale na příjemce má hodnotící dopad. Obzvláště se tak projevuje v mimoděčných vyjádřeních či posuncích učitele, které si student vykládá s větší váhou (Slavík, 1999). Ačkoliv hrají bezděčné projevy hodnocení ve většině případů až druhotnou roli, vzhledem ke svému emočnímu a spontánnímu zabarvení jsou bohaté na pocíťovanou spravedlivost, případně nespravedlivost.

Záměrné hodnocení je profilované na základě toho, jakou činnost posuzuje, v jakém prostředí a čase probíhá, jaký je jeho záměr. Na rozdíl od hodnocení v obecném významu můžeme ve škole posuzovat také proces učení a osvojování si nových znalostí, nejen samotné dosahování výsledků – jde tedy také o kvalitu průběhu učení (Kolář & Šikulová, 2009).

### **Vnější a vnitřní hodnocení**

Z pohledu autora (resp. zdroje) hodnocení se může jednat buďto o *vnější hodnocení* (heteronomní), kdy je jeho autorem jakákoliv jiná osoba, než sám příjemce, anebo o *vnitřní hodnocení* (autonomní, nejčastěji označované jako *sebehodnocení*, které hraje důležitou

rolí například v autonomní koncepci vzdělávání<sup>5</sup>), kterým hodnotí subjekt sám sebe a vlastní práci<sup>6</sup>. Pokud má student rozvíjet své metakognitivní schopnosti, chápání svého myšlení a intelektuálního vývoje, musí mít dostatek prostoru a možností pro sebereflexi svého vlastního výkonu (Kellough & Kellough, 1999). K sebehodnocení patří také tvorba tzv. portfolií. Portfolia jsou soubory prací a učebních výkonů žáků, které mohou hodnotit i sami studenti – mohou být tvořena jen vybranými výkony, sloužit dlouhodobému mapování pokroku, anebo zastávat funkci pro budoucí kariéru či další směřování ve školním systému napříč institucemi.

### **Formativní a sumativní hodnocení**

Na jiné úrovni (z pohledu zájmu odborníků zřejmě nejpodstatnější) můžeme školní hodnocení rozdělit na formativní a sumativní. Zatímco *formativní* („hodnocení pro učení“) je přímo spojeno se zpětnou vazbou, jejímž prostřednictvím se žák dovídá, jak zlepšit své dovednosti a postupy zdolávání cíle, *sumativní hodnocení* („hodnocení naučeného“) se snaží získat celkový a konečný přehled o dosaženém výkonu po dokončení určitého vzdělávacího celku a na jeho základě rozhodnout o úspěchu, nebo naopak neúspěchu studenta (Slavík, 1999). Sumativní hodnocení navíc slouží k tzv. rozhodnutí o zařazení. Jedná se o rozhodnutí, jakým směrem a do jaké instituce by konkrétní žák měl vzhledem ke svým schopnostem mířit, ale také kdy a pro jakou skupinu je vhodné zařadit určité vzdělávací cíle a obsah kurikula. Sumativní hodnocení tak zprostředkovává nejen zpětný pohled (ohlédnutí se za odučeným celkem), ale zjišťuje také současný stav schopností studentů pro jejich směřování do budoucna.

Formativnímu hodnocení je vhodné se věnovat podrobněji, protože (i z pohledu spravedlivosti) aktivně podporuje žákovo učení a přináší řadu zásadních benefitů. Navíc se jedná o téma, které napříč pedagogickou obcí získává značnou pozornost, a také u nás je mu věnováno několik publikací či odborných studií a podrobně se jím zabývá množství

---

5 Viz kapitola 1.3, část *Transmisivní, interpretativní a autonomní koncepce*.

6 V případě vnitřního a vnějšího hodnocení se lze setkat také s jiným modelem. Vnitřní hodnocení je v něm chápáno jako hodnocení prováděné učitelem, který v dané třídě běžně vyučuje, zatímco vnější hodnocení je realizované osobami pocházejícími z prostředí zcela mimo danou školu. Tento model získal v současné době značnou pozornost v souvislosti s opravováním maturitních testů při zavedení státní maturity v roce 2011.

autorů<sup>7</sup>.

Jedná se o neoddělitelnou složku učebního procesu. Cílem formativního hodnocení je pomoc studentovi, má aktivně rozvíjet žákovy kompetence a schopnosti spojené s učením. Jak už název napovídá, jeho smyslem je formovat studentovy dovednosti, kognitivní procesy a učební strategie (Heritage, 2010). Nejenže odhaluje chybu, ale především nabízí způsob, jak ji překonat, hodnocené dovednosti zlepšit a soustavně posilovat schopnost učit se. Jak dokládají Black a Wiliam (jedni z prvních a předních propagátorů formativního hodnocení), „výzkumy prokazují, že inovativní postupy, které zahrnují častější užívání formativního hodnocení, přinášejí významné, mnohdy zásadní učební pokroky“ (2001, s. 3; přel. aut.).

Spravedlivost formativního hodnocení tkví v mnoha aspektech – je obvykle individuálně normované, cílí na pomoc konkrétnímu žákovi v jeho vlastních dovednostech a na jemu specifické úrovni. Dá se tedy říci, že díky formativnímu hodnocení může každý žák dosáhnout vlastního maxima a plně rozvinout svůj osobní potenciál, a to bez ohledu na úroveň kompetencí ostatních studentů (každý žák tak těží z tzv. rovných podmínek<sup>8</sup>). Některé výzkumy navíc prokázaly, že formativní hodnocení nejpozitivněji stimuluje méně úspěšné žáky, kteří potřebují důslednější pomoc ve svých učebních dovednostech. Tu jim jiný typ hodnocení obvykle nemůže přinést, minimálně ne se stejnými výsledky, jako právě formativní hodnocení.

Navíc i čeští žáci, kteří byli dotazováni v rámci výzkumu D. Gregera ohledně spravedlivosti v hodnocení (sloužící také ke srovnání s dalšími evropskými státy), se přikláněli k volbě formativního hodnocení (společně s kritériálním). „I ve světle těchto výpovědí žáků nabývá na významu role formativního hodnocení žáků s důrazem na sebehodnocení žáka, případně jeho hodnocení spolužáky na základě jasně a předem stanovených kritérií, či přímo podíl žáků na stanovování kritérií hodnocení. Jak je vidět, žáci jsou na otázku hodnocení nejen citliví, ale také sami mají jistou představu o tom, jak by mělo správné hodnocení vypadat.“ (Greger, 2007, s. 203) Formativní hodnocení má

---

7 Např. Starý, 2006a, 2006b; Straková & Slavík, 2013; Košťálová, 2008; Laufková, 2014; Poláčková, 2009; a další.

8 Viz kapitola 2.1, část *Rovnost podmínek*.



současně pozitivní dopad na případné nerovnosti v rámci třídy, resp. školy<sup>9</sup>. Jak vyplývá ze sekundárních analýz výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011 provedených Českou školní inspekcí, „jednotlivé školy a učitelé mohou sami přispět ke snižování nerovností tím, že se zaměří na podporu pokroku v učení každého žáka“ (ČŠI, 2014b, s. 9).

### **Kriteriální a normativní hodnocení**

Jako další dvojici je možné uvést dělení školního hodnocení, které vychází ze zvoleného měřítka daného hodnocení – a sice na kriteriální a normativní. *Kriteriální hodnocení* pracuje s předem stanovenou škálou jednotlivých měřítek, jejichž splnění či nesplnění určuje podobu výsledného hodnocení, a to bez ohledu na ostatní studenty. Takovým měřítkem může být například správnost zvoleného postupu při řešení matematické úlohy, gramatická správnost diktátu z českého jazyka, správná výslovnost při projevu v cizím jazyce. Zdrojem hodnocení je tedy fakt, zda a v jaké kvalitě daný žák splnil předem stanovená kritéria řešení zadaného úkolu. Hodnocení je pak přímo odvozené od počtu kritérií, která daný žák splnil, jejich váhy a důležitosti. V případě *normativního* je tímto měřítkem „norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků“ (Slavík, 1999, s. 40)<sup>10</sup>. Nezáleží tedy na tom, jestli daný jedinec úkol splnil či ne, ale jak si vedl v porovnání se všemi ostatními účastníky, případně se svými předchozími výsledky.

### **Normativní hodnocení – sociální a individuální norma**

Normativní hodnocení se dále může lišit na základě toho, podle jaké normy je objekt posuzován. Může tak být *individuálně normované*, ve kterém je konkrétní žák porovnáván pouze na základě svých vlastních předchozích výstupů, nebo *sociálně normované*, kdy je žák porovnáván s ostatními členy třídy a jejich výkony (Kosová, 1998). Sociální normování navíc přináší možnost vzájemného srovnání studentů na úrovni celé třídy, spolu se značným potenciálem pocíťované objektivit<sup>11</sup>. Současně však takové hodnocení

---

9 Viz kapitola 2.1, část *Rovnost podmínek*.

10 Slavík navíc pro normativní hodnocení užívá také název „zkouška relativního výkonu“ (1999, s. 40).

11 Jak dokazuje empirická část této práce. Viz kapitola 4.1, část *Sociální a individuální norma*.

dopadá na akademické sebepojetí žáka<sup>12</sup>. Individuální normování na druhé straně do značné míry minimalizuje sociální srovnávání a žáky pocíťované „zařazení“ do umělého žebříčku kolektivu na základě dosažené známky. Každý žák tedy může prožívat úspěch vycházející ze svého vlastního zlepšení, nehledě na schopnosti spolužáků.

Jak trefně uvádí Greenová, „zdá se, že lidé zapomínají na varování, že 'všechnu pozornost věnujeme zcela zbytečné otázce, jestli si A vedl stejně dobře jako B, když jediná důležitá otázka přitom je, jestli si A vedl tak dobře, jak je v možnostech A!'.“ (2010, s. 8; přel. aut.).

Fakt, že sociálně normované hodnocení může výrazně ovlivnit akademické sebepojetí žáka, potvrzuje také tzv. BFLPE efekt, tedy „efekt velké ryby v malém rybníku“ (jedná se o empiricky prokázané snížení úrovně akademického sebepojetí některých žáků při přechodu ze základních škol na střední školy – z původně vysoce úspěšných žáků se stávají méně úspěšní vlivem prudkého nárůstu průměru sociální normy při vstupu na střední, zpravidla výběrovou školu). Obecně je možné konstatovat, že studenti porovnávají své dovednosti se zbytkem třídy, a pokud se svými úspěchy a výsledky blíží spíše vrchním pozicím ve třídě, jejich akademické sebepojetí vzrůstá. Naopak studenti, kteří své výsledky v porovnání s ostatními vnímají jako nižší, mají tendenci své akademické sebepojetí umenšovat. Nagengast a Marsh provedli v 56 zemích výzkum zaměřený na BFLPE ve vědních oborech a porovnávali výsledky s již existujícími studiemi. Dospěli k tomu, že „být vzděláván s ostatními vysoce úspěšnými studenty má obecně platný a konzistentně negativní dopad na akademické sebepojetí a kariérní aspirace ve vědě. (...) Snížení sociálního srovnávání odstupem od soutěžení (kompetice) ve školách a věnováním větší pozornosti kriteriálnímu hodnocení a zpětné vazbě může částečně potlačit BFLPE.“ (2012, s. 1049; přel. aut.).

---

12 Bandura, Marsh, Craven, Shavelson, Nagengast a další se podrobně věnovali či stále věnují analýze jednotlivých složek sebepojetí člověka (v našem případě žáka). Pro školní prostředí se ustálil termín *akademické sebepojetí*. To označuje zejména postoj k jednotlivým předmětům i škole jako celku, a v důsledku ovlivňuje motivaci při plnění školních úkolů a dosahování cílů, důvěru ve vlastní schopnosti, sociální percepci ve škole a další oblasti studentova vnímání. „Kladné akademické sebepojetí, které je definováno jako vnímání vlastních akademických dovedností a kompetencí, je v oblasti vzdělávání spojováno – mimo jiné – s náplní kurzu, zapojením jedince, vnitřní motivací, následujícími úspěchy, aspiracemi, a následnou docházkou na vysokou školu.“ (Nagengast & Marsh, 2012, s. 1034; přel. aut.)

## Další typy hodnocení

Dalšími typy hodnocení, se kterými se lze setkat, jsou např. *neformální* (tj. nahodilé hodnocení běžných činností, které studenti vykonávají v průběhu každé hodiny) a *formální hodnocení* (tj. takové, na které byli studenti předem upozorněni a mohou se na něj připravit); *průběžné* (probíhající v delším časovém úseku v podobě pravidelných, dílčích hodnocení) a *závěrečné hodnocení* (takové, které se realizuje po uzavření určité látky či po ukončení daného předmětu); *diagnostické hodnocení* (které se zaměřuje na odhalování možných specifických poruch učení nebo jiných učebních problémů žáka)<sup>13</sup>; *autentické hodnocení* (spojené s reálnými situacemi a skutečným, praktickým životem); *vrstevnické hodnocení* (kdy je žák hodnocen svými spolužáky); a další. Tabulka 1 nabízí přehledné rozdělení a srovnání všech výše zmíněných typů (podob) hodnocení.

Tabulka 1

### Rozdělení typů hodnocení

Kritérium dělení	Protikladné dvojice	
Úroveň hodnocení – státní / třídní	evaluace	hodnocení
Záměrnost hodnocení	záměrné	bezděčné
Autor hodnocení vzhledem k příjemci	vnější	vnitřní
Cíl a podstata hodnocení	formativní	sumativní
Výchozí zdroj hodnocení	normativní	kriteriální

<sup>13</sup> K diagnostickému hodnocení je navíc možné přiřadit také pojem *dynamické* hodnocení, které se zaměřuje na procesy a strategie využívané daným jedincem v rámci plnění úkolů. Určuje tedy povahu a hloubku kognitivních dovedností hodnoceného a jejich možný rozvoj. Využívá k tomu zároveň dynamičtější diagnostické metody.

Původ normy hodnocení	sociálně normované	individuálně normované
Formálnost hodnocení	formální	neformální
Doba, po kterou hodnocení probíhá	průběžné	závěrečné
Spojené se spec. poruchami učení či mapováním kognitivních procesů	diagnostické, dynamické	
Hodnocení probíhá v reálných životních situacích	autentické	
Hodnotí spolužák	vrstevnické	

## 1.2 K čemu hodnocení ve škole slouží?

*„Učitel má pomáhat těm, kteří tu pomoc potřebují. Musí říct tomu dítěti, jaký předmět jim nejde a co můžou udělat, aby jim to šlo / nabídnout jim pomoc.“ – student*

*„V praxi se mi už osvědčilo, že žáci, kteří s jiným učitelem měli horší známky, se zlepšili, jakmile přičichli k lepším známkám, hlavně to u nich i zvýšilo zájem o předmět. Známkování je prostě manipulativní nástroj, ať si to učitelé připouštějí nebo ne.“ – vyučující*

Školní hodnocení zprostředkovává zpětnou vazbu. Ta se váže k určitému výkonu žáka a poskytuje informaci o kvalitě vykonané práce, identifikuje oblasti, na které je třeba se do budoucna zaměřit, vypovídá, jak si autor výkonu vede v porovnání s ostatními zúčastněnými (tedy spolužáky) i svými předešlými výkony, ale také motivuje, vychovává, či rozhoduje o zařazení do odpovídající skupiny. Tyto všechny informace hodnocení nesdílí pouze studentovi, ale zároveň jeho rodičům, ostatním vyučujícím, řediteli školy, státním orgánům a všem dalším subjektům, které z konkrétního hodnocení mohou získat důležité informace o daném jedinci.

Je třeba mít na paměti, že neexistuje jediný správný typ hodnocení, každá podoba má své přínosy i rezervy. Při rozhodování o tom, jaký typ hodnocení je v dané situaci nejvhodnější, nabízí řešení právě zvážení funkce, které má dané hodnocení docílit. Shodujeme se s názorem, že „neexistuje 'jediný správný způsob' hodnocení studentů; spíše jsou různé cíle, které má hodnocení přinést. Učitelé potřebují tyto různé cíle znát a umět mezi nimi rozlišovat, aby mohli plně využít svých hodnotících metod pro podání pravidelných informací sobě i svým studentům o tom, jak studenti promýšlejí a rozumově zpracovávají obsah učiva, a aby takové hodnocení posloužilo jako základ dalších postupů ve vyučování a učení se.“ (Earl, 2007, s. 89; přel. aut.). Webber navíc dodává, že „měnící se povaha společnosti naznačuje, že je žádoucí měnit podobu hodnocení a jeho cílů, a že pravidelné zhodnocení cílů, metod a typů hodnocení zlepší celkový význam hodnocení studentů“ (Webber et al., 2014, s. 76; přel. aut.).

Hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu je připisováno mnoho funkcí spojených s různými oblastmi, jichž se týká. Je možné se setkat s celou řadou odlišných názvů pro jednotlivé funkce – např. informativní funkce hodnocení (označovaná též jako kontrolní, regulační, poznávací), motivační (aktivizační), diagnostická (prognostická), výchovná (korektivně-konativní), selektivní (diferenciální), kontrolní, sebehodnotící (osobnostně-vývojová), či didaktická funkce (Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková & Stang, 2008). Keeves (1994) rozlišuje pouze čtyři funkce hodnocení – diferenciací (*placement decisions*), formativní (*formative decisions*), diagnostickou (*diagnostic decisions*) a sumativní (*summative decisions*). My se však v následujících odstavcích zaměříme jen na základní vybrané funkce, a sice na informativní (kterou částečně spojíme s motivační a formativní funkcí), diferenciací a výchovnou. Tyto funkce se totiž zdají být dominantními ve vnímání spravedlivosti daného hodnocení<sup>14</sup>, a to zejména ze strany studentů.

### **Informativní funkce hodnocení**

*Informativní funkce* charakterizuje zpětnou vazbu hodnocení jako takovou, díky níž se student dovídá informace o svém odvedeném výkonu, jakého cíle dosáhl a jak by měl

---

<sup>14</sup> Jak potvrzuje část empirická, viz kapitola 4.1.

pokračovat dál. Jeho aktuální znalosti jsou porovnávány s danou normou a výkonem, který měl ideálně podat. S informativní funkcí se pojí také *motivační funkce* – v rámci obdržení informací o svém výkonu je student hodnocením buď pozitivně motivován k další práci a prohlubování efektivních učebních strategií, nebo naopak demotivován a ztrácí chuť vynakládat důslednější snahu v budoucím užití získaných znalostí. Stejně tak *formativní funkce* (v tomto vymezení může být chápána relativně synonymně s regulativní funkcí) je s informativní provázána, a sice v tom smyslu, že správné informativní hodnocení (tedy takové, které má za cíl studentovi v jeho učení pomoci) má nejen konstatovat, jak kvalitního výsledku žák dosáhl a která kritéria hodnocení splnil, ale především jej podpořit v navazujícím učení, zlepšit budoucí strategie a procesy osvojování nových vědomostí a napomoci pokroku učení (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2002).

Studenti vnitřně chápou důležitost správného informativně tvořeného hodnocení, jak dokládá také Greenová. „Během mé návštěvy jedné školy jsem se zeptala žáka 3. třídy, jak bychom mohli pro něj a jeho spolužáky zlepšit učení. On mi takto moudře odpověděl: 'Školy byste mohli zlepšit tím, že nám řeknete, jak vypadá dobrá práce a co na ni navazuje.'“ (2010, s. 10; přel. aut.)

Vnímání spravedlivosti (případně její absence) se v rámci informativního hodnocení projevuje zejména v aspektu efektivní komunikace. Hodnocení musí být pro žáka srozumitelné, žák musí podávanou informaci interpretovat tak, jak ji učitel zamýšlel. Cíl, kterého měl student dosáhnout, musí být i v hodnocení jasný a zcela transparentní. Dalšími faktory přispívajícími k vnímání hodnocení jako méně spravedlivého může být míra podávané zpětné vazby v porovnání s ostatními studenty, její případné emotivní zabarvení, nevhodné zvolení a především špatná formulace dosahovaného cíle a další. „Problém spatřujeme v tom, že žák většinou nezná cílovou kvalitu, ke které učitel řízením žákovy učební činnosti směřuje. Nemá ani dost kritérií pro srovnání skutečného stavu a požadované výkonové normy.“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 47 a 48)

## Diferenciační funkce hodnocení

*Diferenciační funkce* slouží především k rozdělení studentů do určitých skupin (s cílem dosáhnout relativní homogenity) tak, aby bylo možné v rámci jednotlivých skupin dosáhnout co největších pokroků prostřednictvím rozdílné práce, odlišného pracovního tempa, nebo jiné úrovně a intenzity pomoci ze strany učitele.

V rámci spravedlivosti hodnocení je ovšem nebezpečím zejména selekce žáků a tím pádem také „předurčení“ jejich dalšího vývoje v rámci vzdělávání, což mnohdy diferenční funkce hodnocení přináší (jako příklad může sloužit rozdělování tříd v maturitních ročnících podle toho, zda student z daného předmětu maturuje, nebo ne). Učitel předem očekává a předpovídá úroveň, na kterou žák může dosáhnout, často ovšem s rizikem nepřesnosti. Odtud plynou mnohé problémy spojené s tzv. „sebenaplnujícími proroctvími“ a chybami sociální percepce či kauzální atribuce<sup>15</sup>. Lze se navíc zamýšlet nad problémem naplnění rovných podmínek pro všechny žáky, a jestli každý student skutečně může dosáhnout svého potenciálního maxima, a nebo pouze takového, které mu stanoví učitel skrze začlenění do určité skupiny.

Výše uvedená diferenční funkce hodnocení se označuje jako *vnitřní* – tedy taková, která probíhá na úrovni třídy. Diferenciace na úrovni celospolečenské (škol) se nazývá *vnější*. Vnější diferenciace úzce souvisí s nerovnostmi<sup>16</sup> a realizuje se například prostřednictvím zařazování žáků do konkrétních typů škol. Vůči selektivě vzdělávacího systému České republiky – a to zejména v souvislosti s vnější diferenciací – se ozývají varování také ze strany OECD: „Existují obavy ze silné sociální selektivity a nerovnosti ve vzdělávacím systému, včetně chybného zařazování některých žáků do speciálních škol.“ (Santiago et al., 2012, s. 13).

## Výchovná funkce hodnocení

*Výchovná funkce* souvisí s faktem, že příjemce hodnocení si zpětnou vazbu vždy vztáhne nejen na sebou podaný výkon, ale současně na své dovednosti a vlastnosti. Vliv a dopad

---

<sup>15</sup> Viz kapitola 1.4, část *Učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům*, resp. *Chyby sociální percepce a kauzální atribuce*.

<sup>16</sup> Viz kapitola 2.1, část *Rovnost přístupu*.

seběmenšího hodnocení je tedy možné vystopovat až do akademického sebepojetí žáka, který vnímá hodnocení jako informaci o kvalitě rysů své osobnosti. Pozitivní hodnocení tak může studenta výrazně posunout vpřed, a to nejen v aspiracích budoucího vzdělání a učení se, ale také v jeho sebevědomí a vnímání vlastních kvalit (jak trefně ilustruje citace pod nadpisem této kapitoly). Bohužel, výchovné hodnocení a kárné výroky směrem ke studentovi mohou přinést i zcela opačný výsledek a osobnost žáka ovlivnit výrazně negativně.

Zcela zřejmým důvodem pro pocit nespravedlivosti z výchovně zaměřeného hodnocení je dojem křivdy, kdy učitel negativně zhodnotí studenta za něco, s čím se student nedokáže nebo nechce ztotožnit, nebo co dokonce vůbec neudělal. Jak vyplývá také z výzkumu k této práci, studenti jsou obzvláště citliví na situace, ve kterých se nevhodně zachová jeden žák, ale v rámci výchovného hodnocení jsou potrestáni všichni, tedy i nevinní<sup>17</sup>. Je zjevné, že hodnocení jako forma trestu je zcela protichůdné cílům, které má hodnocení ve výchovně-vzdělávacím procesu naplňovat.

### 1.3 Koncepce vzdělávání a s nimi spojené podoby hodnocení

---

*„Ve škole by mělo být více praktických ukázek“ – student*

---

*„Je důležité nebýt až příliš spravedlivý. Když učitel dětem neustále dělá výjimky, tak se naučí, že se bude svět točit kolem nich.“ – vyučující*

Mnoho autorů se zabývá fenoménem tzv. koncepcí vzdělávání, tedy různých přístupů ke vzdělávání, soubory názorů a idejí spojených s určitou podobou, které by vzdělávání mělo podle stoupenců dané koncepce co nejvíce odpovídat. Nás zajímají z toho důvodu, že každá koncepce s sebou zároveň nese názor na to, jak má vypadat ideální hodnocení. Jedná se tak vedle jednotlivých typů a funkcí hodnocení a pomyslný třetí pilíř, který danou

---

<sup>17</sup> Viz kapitola 4.2, část *Soukromé alternativní / Montessori gymnázium*.



volbu hodnocení specifikuje.

Různí autoři definují různé koncepce. Nejstěžejnější se v současné době zdají být tři přístupy – Slavíkuv model tří koncepcí, jež velmi přiléhavě vystihuje názorové proudy v českém školství, Tonucciho rozlišení transmisivní a konstruktivistické školy, které je stále velmi ceněné i v moderním vnímání vyučování, a Bertrandových sedm koncepcí, poměrně přesně vystihujících vzdělávací tendence bez ohledu na aktuální společensko-politický nebo kulturní kontext. Ačkoliv se koncepce mnohdy propojují, v následujícím textu představíme odděleně modely podle jednotlivých autorů.

### **Transmisivní, interpretativní a autonomní koncepce**

Jako první uveďme Slavíkovo rozlišení na tři hlavní koncepce, ke kterým také připisuje specifické podoby hodnocení. Slavík rozlišuje tři hlavní proudy rozdělení vzdělávacích názorů, a sice na transmisivní, interpretativní a autonomní koncepci (Slavík, 1999). Přestože v praxi se jen zřídka objevují v ryzích podobách (častěji jsou propojené a vzájemně se prolínají, obvykle úměrně věku žáků), identifikujme si je hlouběji. Tabulka 2 pak ke každé koncepci přidává Slavíkovu charakteristiku odpovídajícího hodnocení.

*Transmisivní koncepce* pracuje s takovým formátem vzdělávání, ve kterém učitel předává vědomosti a znalosti žákovi (navíc zde panuje přesvědčení, že žák musí být obvykle k přijímání vědomostí donucen). Zjednodušeně lze transmisivní vyučování shrnout jako přenos znalostí směrem od učitele k pasivnímu žákovi. Hodnocení pak přebírá formu posuzování, nakolik byl žák schopen osvojit si předávané učivo, zda-li se dopustil chyb, a s jakou kvalitou dokáže následně s novými poznatky sám manipulovat – jedná se tedy zejména o sumativní hodnocení. Může zároveň fungovat jako „donucovací“ prostředek, kterým je žák tlačěn k osvojování si nových znalostí. V krajních případech může sloužit jako „strašák“ v podobě špatné známky, kterou je ohodnocen žák odmítající se učit. Transmisivní koncepci je ale vedle negativních vlastností připisována zásluha v podobě zajišťování enkulturace žáka a sociální kontroly nad jednotlivcem, podpora jeho vnímání zodpovědnosti apod.

V *interpretativní koncepci* přechází žák z pozice pasivního příjemce vědomostí také do subjektivní role (tedy toho, kdo nové vědomosti sám přináší). Důležité jsou jeho dosavadní zkušenosti a dřívější poznatky, které jsou následně interpretovány, vysvětlovány a upevňovány do systematických, organizovaných schémat. Jedná se tak o koncepci, ve které je pozornost zaměřena téměř výhradně na osobu žáka, a ve které vztah mezi učitelem a žákem definuje především vzájemný dialog. Mezi klady, které jsou interpretativní koncepci připisovány, patří rozvoj žakovské individuality a inovativnosti, spolu s uvědoměním si vzájemných rozdílností mezi lidmi. Hodnocení v interpretativní koncepci vyzdvihuje především důraz na motivační funkci.

Jestliže v rámci interpretativní koncepce přecházel žák z pozice objektu vzdělávání také na subjekt, v případě *autonomní koncepce* je již žák jako subjekt zcela v popředí. Důležitým bodem je zde jeho autonomie, schopnost vybrat si vlastní cestu k novým poznatkům, sebereflexe a dovednost aplikovat kritické myšlení. Hlavní záměr je tedy vést žáky k tomu, aby byli schopni se samostatně rozhodovat, uměli reflektovat své kroky a nést za ně zodpovědnost. Vyučující má za úkol být jakýmsi „průvodcem“ při osvojování si samostatnosti žáky. Z pozitivních stránek autonomní koncepce lze jmenovat podporu sebejistoty a psychické odolnosti žáků, rozvoj kritického (i sebekritického) myšlení a schopnosti sebereflexe. Nejdůležitějším typem hodnocení je pak sebehodnocení přímo žákem.

Tabulka 2

*Koncepce vzdělávání a odpovídající hodnocení*

Koncepce vzdělávání	Odpovídající hodnocení
Transmisivní koncepce	„Hodnocení stojí na konci určité etapy výuky. Hodnocení by mělo být co nejvíce objektivní a mělo by poskytovat co nejpřesnější porovnávání kvality žákovských výkonů vzhledem k určeným standardům nebo normám: 'Zamysli se nad touto chybou, zjisti, proč ses jí dopustil, a napříště se jí vyvaruj.'“
Interpretativní koncepce	„Hodnocení provází celý proces výuky jako prostředek porovnávání a vyzdvihování poznatků. Hodnocení má být motivující a má žáka vést k poznání: 'Uvažuj, proč se tvůj výsledek liší od výsledku spolužáka, a najdi vysvětlení, popř. opravu.'“
Autonomní koncepce	„Hodnocení ze strany učitele má postupně přecházet na stranu žáka podle toho, jak žáci zvládají procesy vlastního učení. Hodnocení má žákovi poskytovat zpětnou vazbu a poznatky o procesu jeho učení: 'Z hlediska stanoveného cíle analyzuj způsoby řešení, které jsi použil, a uvažuj o tom, jak a proč se od sebe liší.'“

*Zdroj: Slavík, 1999, s. 27 a 28.*

### **Transmisivní a konstruktivistická koncepce**

Druhým dominantním modelem je rozlišení na transmisivní a konstruktivistickou koncepci (který vychází především z poznatků kognitivních psychologů J. Piageta a L. S. Vygotského a jako jeden z prvních s ním v pedagogickém prostředí pracoval

F. Tonucci<sup>18</sup>).

*Transmisivní koncepce* je v podstatě identická se Slavíkovým vymezením – vědomosti jsou předávány z učitele na žáka, který je přijímá bez předpokladu dřívějších znalostí, pomocí stále stejného mechanismu, na základě stanovených osnov. Hodnocení se řídí následující hypotézou – všichni žáci do školy přicházejí stejně „neznalí“ a úkolem hodnocení je tedy posoudit, na kolik byli schopni nové znalosti od učitele přijmout.

*Konstruktivistická koncepce* naopak vychází z faktu, že každé dítě do edukační reality vstupuje s určitými základy vědomostí (tzv. naivní prekoncepty), jejichž uspořádáním, opravením či změněním se následně učí novým poznatkům. Jedná se o proces aktivní a autentický, student se stává součástí předávání a formulování nových vědomostí (ať už společným rozebíráním prekonceptů ve skupině formou diskuze, nebo samotným autentickým plněním úkolů, při kterém student relativně samostatně přichází k novým znalostem). Jinak řečeno učení v konstruktivistickém konceptu probíhá tím způsobem, že vstupní znalosti každého žáka jsou vzájemnou interakcí upraveny tak, aby lépe odpovídaly realitě, a následně se na ně praktickým učením vrší další, rozšiřující znalosti<sup>19</sup>. Zároveň i hodnocení má v konstruktivistické škole odlišný charakter. Nejedná se o sumativní změření toho, nakolik žáci splnili dráhu stanovenou osnovami, protože právě směr a hloubka učení vychází ze vzájemné interakce studentů mezi sebou i učitelem. Hodnotitel musí rozebírat postup proběhlého zkoumání z mnoha různých stran, zohledňuje nakolik a jakým způsobem žák vstupoval do vzájemné interakce, jak postupoval při řešení úkolu, a také jaký pokrok učinil<sup>20</sup>. Velice důležitým prvkem hodnocení je současně sebereflexe samotných studentů (Tonucci klade velký důraz na vnitřní motivaci žáka tím,

---

18 Zajímavým faktem ovšem je, že Tonucci svůj model se staršími psychologickými teoriemi nespojuje, ačkoliv zjevně vychází ze stejného paradigmatu a navrhuje synonymní cíle. „Označuji tuto školu jako konstruktivní ne podle nějaké teorie, ale abych popsal její základní charakteristiku: konstrukce /výstavba/ vlastního poznání dítětem, která se v ní odehrává.“ (Tonucci, 1991, s. 17)

19 Konstruktivistickému přístupu je mnohdy vytýkáno, že je vybudován na paradigmatu karteziánského dualismu, protože interpretace naivních prekonceptů, tedy vstupních znalostí a zkušeností žáků, je znatelně oddělena od skutečného prostředí, ve kterém se realizují. V mnoha konstruktivistických tendencích je dualistické chápání patrné. Zastánci liberálnějšího konstruktivismu vnímají znalosti jako odraz ontologické reality a proto se danou kritikou hlouběji nezabývají, zatímco radikální konstruktivisté považují individuální znalosti a zkušenosti téměř za samostatnou realitu, jež je tvořena každým žákem jako jedinečná entita, čímž danou kritiku do značné míry podněcují. Hlubší studium Vygotského však ilustruje počátek konstruktivistických teorií spíše v historickém dialektickém monismu a danou kritiku tak vyvrací. (Liu & Matthews, 2005)

20 Hodnocením v konstruktivistickém pojetí vzdělávání se zabývá např. Košťálová, Straková, et al., 2008.

že si sám uvědomí cestu, kterou urazil, a pokrok, jehož dosáhl) a jejich podíl na tvorbě hodnocení a jeho kritérií.

Jak ilustruje i Cobb, v konstruktivistické koncepci nabírá ještě výraznější význam formativní hodnocení a do značné míry také vrstevnické hodnocení a sebehodnocení: „Nejdůležitější tři obecné závěry, které vyplývají z konstruktivismu, jsou: (a) důraz by měl být kladen na rozvoj smyslu a jeho pochopení, spíše než na trénink chování, (b) učitelé by měli předpokládat, že žákovo jednání je racionální a založené na tom, jakým způsobem v danou chvíli chápe své okolí, a (c) chyby a neočekávané odpovědi žáků by měly být vnímány jako příležitosti k porozumění žákova pochopení daného jevu.“ (1994, s. 1049; přel. aut.).

Pod vlivem konstruktivismu se – zejména ve vědních oborech, které jsou zásadně spojené se zkušeností člověka – začaly rozvíjet nové způsoby a metody výuky. V zahraničí to byla např. *Realistic Mathematics Education* (RME; realistická výuka matematiky), představená Treffersem (Cobb, 1994). V České republice je v mnohých prvcích znatelně konstruktivistická teorie generických modelů, ze které čerpá například metoda výuky matematiky profesora Hejného (Hejný & Kuřina, 2001).

V oblasti kognitivních aspektů učení, zároveň tedy konstruktivistických teorií a s nimi spojené spravedlivosti, ovšem vzniká problém, který se označuje jako „bohatý se stává ještě bohatším“ (*the 'rich get richer' problem*)<sup>21</sup>. Pro osvojení nových vědomostí nejsou podle Resnickové a Collinse nejdůležitější obecné učební dovednosti, ale předchozí vědomosti, na kterých student může stavět a díky kterým tvoří při učení konstrukty (tedy výše zmíněné naivní prekoncepty). Proto ti studenti, kteří mají již předem osvojené větší

---

21 Shodný problém se označuje také jako „Matoušův efekt“, a to podle výroku z Evangelia sv. Matouše: „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“ (Matouš 13,12; Ježíš tím zdůvodňuje, proč k davům promlouvá v podobenstvích a proč usiluje o to, aby mu lidé porozuměli). Matoušovým efektem se označuje nejen nerovný zisk „bohatství“ v jakémkoliv smyslu (tedy i zisk nových vědomostí ve škole), ale také fakt, že společnost věnuje větší pozornost a připisuje více zásluh těm, kteří již dříve něčeho dosáhli. To se projevuje jak v hodnocení studentů („jedničkář“ obvykle dosáhne na nejvyšší hodnocení snadněji, než „pětkař“), ale také například ve vědě – objev, bez ohledu na svou důležitost, bude s větší pravděpodobností kladně přijatý, pokud jej představí již uznávaný odborník, spíše než málo známý badatel, jak dokázal sociolog R. K. Merton na základě rozhovorů s laureáty Nobelových cen (Merton, 1968). Resnicková a Collins se tak ve svém označení soustředí více na první polovinu tohoto fenoménu.

množství znalostí a kvalitních učebních strategií než ostatní, obvykle získají větší množství dalších poznatků, než „chudší“ studenti, kteří nejsou zvyklí zpracovávat stejné úkoly, přizpůsobovat se podobným zadáním, a nebo pocházejí ze vzdělanostně jinak orientovaného prostředí. Přestože lze tento problém efektivně potlačovat různými technikami (např. vyučováním metodou „méně je více“, tedy vyučováním pouze takových poznatků, které si stačí osvojit celá třída; nebo opět důrazem na formativní hodnocení), dilema spojené s rovností podmínek je třeba v konstruktivistické škole zvážit (Resnick & Collins, 1994).

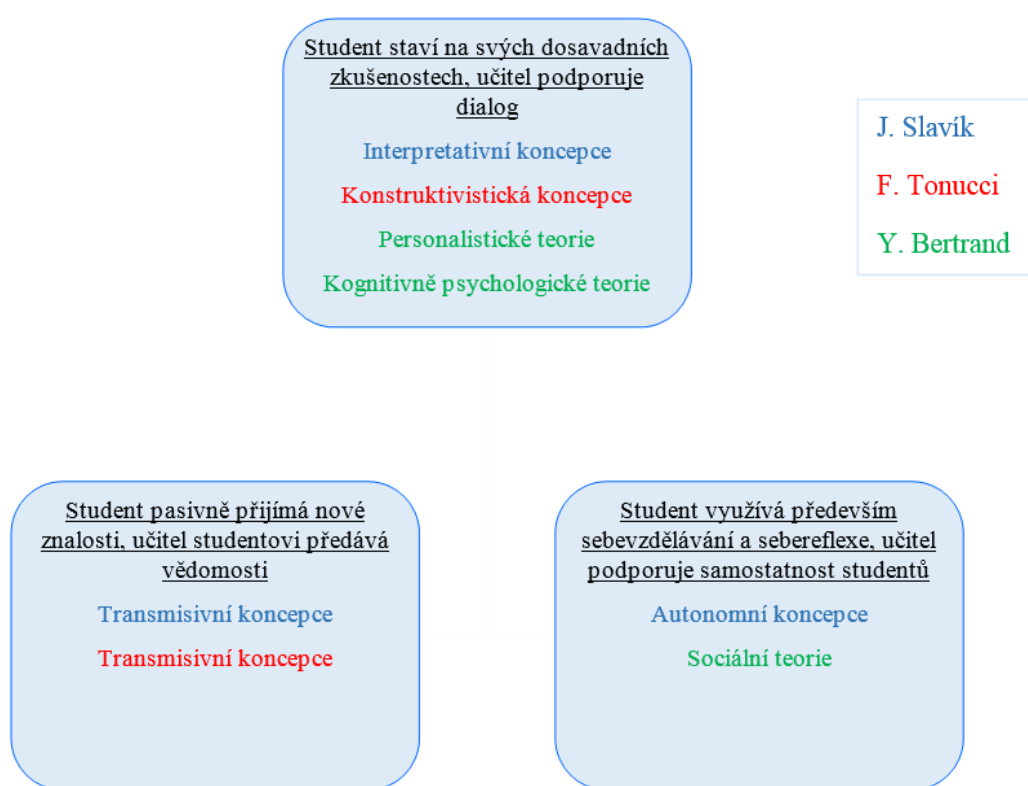
### **Bertrandovo rozdělení koncepcí**

Podrobnějším rozbořením koncepcí vzdělávání se zabýval také Y. Bertrand. Rozlišuje čtyři hlavní póly vzdělávání – subjekt (orientace na žáka), obsah (orientace na předmětovou rovinu), společnost (orientace na sociální prostředí) a vzájemnou interakci mezi těmito třemi póly. K pólu subjektu tíhnou *spiritualistické teorie*, zaměřující se na vztah člověka k duchovním hodnotám či náboženství, a *personalistické teorie*, zacílené na vnitřní dynamiku psychiky žáka a jeho osobnost. Rovina obsahu zdůrazňuje výuku objektivních poznatků, nezávislých na kulturním či společenském kontextu – sem patří *akademické teorie*. Opačným protipólem je důraz na společnost, orientující se na vzdělávání v rámci konkrétní společnosti a kulturních hodnot, spolu s profilací budoucího člena společnosti, od něhož se očekává usilování o její zlepšení. S pólem společnosti jsou svázané *sociální teorie*. Pól interakce se pojí více s didaktikou samotnou a s psychologií učení, orientuje se na vzájemné propojení předchozích teorií v reálném školním prostředí. Mezi interakční teorie patří *kognitivně psychologické teorie*, *technologické teorie* a *sociokognitivní teorie* (Bertrand, 1998).

Bertrand se však méně zabývá přímo hodnocením a jeho rozdílnými podobami v daných koncepcích, více se orientuje na náplň a vědomostní obsah jednotlivých směrů.

Přestože se koncepce v mnohém doplňují a překrývají, je možné je částečně rozdělit do tří hlavních tendencí (viz Obrázek 1). S každou z těchto tendencí se tedy pojí nejen specifická forma samotného předávání či tvoření nových vědomostí, hodnocení, či zpětné vazby, ale

tvoří celý prostor a atmosféru, ve které žáci následně vnímají také spravedlivost jednotlivých aspektů. Nelze jednoznačně rozhodnout, která tendence je spravedlivější či naopak, je ale možné konstatovat, že každý jednotlivý student i učitel bude považovat jedno konkrétní prostředí za spravedlivější, než ta ostatní, a naopak. Z Bertrandových koncepcí do obrázku zahrnujeme pouze ty, u kterých je rozdílná forma hodnocení nejvíce patrné a zároveň jsou si nejvíce blízké s koncepcemi Slavíka a Tonucciho.



Obrázek 1. Přiřazení odpovídajících koncepcí k dominantním teoriím ve vzdělávání.

## 1.4 Chyby a odchylky hodnocení v psychologickém kontextu

*„Jedna profesorka dává jednomu spolužákovi pětky téměř za cokoliv, protože ho považuje za líného.“*

*– student*

*„Kolegyně uškodila žákovi 9. ročníku tím, že jeho výbornou slohovou práci označila za podvodnou a donutila ho ji přepsat; výslednou známkou byla 2, ačkoliv obě verze byly na jedničku.“ – vyučující*

Cílem této kapitoly je nejen vysvětlit možné chyby nebo odchylky spojené s psychologickými aspekty hodnocení, ale také posloužit jako jakýsi „pojící most“ mezi předešlým popisem obecného rámce hodnocení a následujícími kapitolami ohledně spravedlivosti – právě mnohé psychologické průvodní jevy nesprávného hodnocení totiž přinášejí pocit nespravedlnosti mezi studenty. Do psychologického kontextu hodnocení lze zařadit následující dominantní oblasti – průběh hodnocení a specifika spojená s jednotlivými fázemi (spolu se vztahem mezi učitelem a studentem), chyby sociální percepce a kauzální atribuce, a v neposlední řadě také učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům. Do psychologických aspektů hodnocení patří i fenomén problematických žáků a jejich psychických či sociálních specifíků, případně znevýhodněných studentů (Vágnerová, 2005) – těmi se ovšem podrobněji zabývá školní (poradenská) psychologie, a z toho důvodu problematičtí žáci nejsou součástí hlavního zájmu této práce.

### Průběh hodnocení a specifika spojená s jednotlivými fázemi

Proces záměrného školního hodnocení se ve většině případů realizuje v několika po sobě jdoucích, návazných a koherentně propojených fázích. Vzhledem k orientaci této práce se zaměříme pouze na ty fáze, při kterých dochází k přímé interakci mezi učitelem a žákem, či ve kterých je jejich interpersonální vztah patrný.

První takovou fází je *zadání úkolu*. Zásadní je zde právě komunikace požadavků na výsledné řešení směrem od učitele k žákovi. Zadání úkolu musí být pro studenta srozumitelné, protože opak vede k celkovému zmatení a potenciálně také k následné nepřesné volbě způsobu jeho dosažení. Zároveň podává (ačkoli mnohdy skrytě) určitou informaci o vztahu mezi učitelem a žákem, a to právě konkrétní volbou úkolu – učitel tím



již předem vyjadřuje očekávání určitého žákova výsledku (Kolář & Šikulová, 2009). Učitel tak může dávat najevo, jak vnímá schopnosti studenta, jaký vztah k němu má (a nutno poznamenat, že i samotný vztah učitele k žákovi, tedy vyjádření konkrétního postoje k druhému, je formou hodnocení) a s jakým citovým postojem k němu přistupuje. Tyto rysy jsou obvykle obsažené v neverbální složce hodnocení – v tónu řeči, melodii apod.

Mareš a Křivohlavý (1995) formulují čtyři základní postoje, které učitel ke konkrétnímu žákovi může zaujmout, a které se projevují i v rámci zadávání úkolu: výrazně kladný postoj k určitým žákům, mírně kladný postoj k určitým žákům, neutrální postoj k určitým žákům a záporný postoj učitele k určitým žákům. Každý postoj určuje způsob zadání úkolu a promítá se také do způsobu přijetí úlohy studentem, který je zpravidla vůči tomuto postoji poměrně vnímavý.

Následnou fází je *průběžná analýza* žákovy snahy zadaný úkol splnit, resp. jeho probíhající aktivity. Zatímco student plní úkol a postupně dosahuje cíle, učitel může do jeho aktivity vstupovat různými dílčími hodnoceními a regulacemi žákovy činnosti. Takový vstup může být různé povahy, od mírného pokývnutí hlavou až po úplné zastavení žákovy práce, nicméně každý vstup na studenta působí, ať už pozitivně, nebo negativně. Může „ztratit nit“ a začít zmatkovat, čímž se jeho prezentovaný výkon značně oslabí, přestože důvodem pro to nemusí být faktická úroveň jeho dovedností. Kvalitní vstup může ale zároveň výrazně podpořit žákovy strategie dosahování zadaného cíle a formovat jeho učební postupy, což by v této etapě mělo být prvotním smyslem každého jednotlivého vstupu ze strany učitele.

Poslední fází přímé interakce mezi učitelem a studentem je *dokončení úkolu žákem a vynesení závěrečného zhodnocení učitelem*. Ve chvíli, kdy student zadanou úlohu dokončí, by spolu s ním měl učitel rozebrat proces, který žák zvolil, a ten následně adekvátně zhodnotit z hlediska jeho funkčnosti, vhodnosti a kvality. Skutečností však je, že ještě před vynesením tohoto hodnocení učitelem si žák již sám v duchu utváří podobu hodnocení, které následně od učitele očekává. K tomu obvykle využívá porovnání s ostatními studenty, kteří stejný nebo podobný úkol již také řešili. I sem se promítá vztah mezi učitelem a žákem, tentokrát ale v takové podobě, v jaké jej žák subjektivně interpretuje.

Při následném hodnocení provedeném učitelem se jeho forma liší podle toho, o jaké hodnocení se jedná (jestli studenta porovnává v rámci individuální nebo sociální normy, jaká kritéria pro plnění úkolu zvolil, zda se jedná o formativní či sumativní hodnocení, nebo jestli učitel využije také vrstevnického hodnocení apod.<sup>22)</sup> a jakou funkci má především splňovat<sup>23</sup>. Důležitým výsledkem tohoto procesu ale je, že se zde finálně formuje a utvrzuje vztah mezi učitelem a žákem, a zejména vnímání tohoto vztahu studentem samotným – učitel by tedy měl brát v úvahu také osobnostní rysy studenta, jeho aspirace do budoucna, vztah k učení, ale i jeho akademické sebepojetí, sebevědomí a sebejistotu, a na základě těchto znalostí výsledné závěrečné hodnocení upravit. Vyučující musí zvážit, jakým způsobem dané hodnocení žáka ovlivní, zda-li ho přijme, nebo naopak odmítne, a jakým způsobem ovlivní jejich vzájemný vztah do budoucna (Kolář & Šikulová, 2009).

### **Chyby sociální percepce a kauzální atribuce**

Termín *sociální percepce*<sup>24</sup> označuje proces „poznávání“ okolních jevů a entit, jejich fyzických vlastností, ale v případě poznávání lidských subjektů také chování nebo osobnostních a charakterových rysů. S tímto poznáváním okolního světa úzce souvisí fakt, že proces poznávání je mnohem častěji založen na určitých kognitivních schématech pozorovatele (které obsahují tzv. prototypy – soubory základních znaků daného schématu), spíše než na objektivní realitě pozorované skutečnosti. Pokud pozorující až příliš vychází ze svých schémat, může se dopustit stereotypizace, tedy připsání pozorovanému objektu takových vlastností, které odpovídají danému schématu, do něž v první chvíli pozorovaný objekt zařadí, ale nemusí odpovídat realitě.

V užším smyslu je sociální percepce chápána právě jako poznávání druhých osob a jejich posuzování. Obvykle má následující charakteristiky – „vnímání se organizuje kolem

---

22 Viz kapitola 1.1.

23 Viz kapitola 1.2.

24 Často se používá také označení sociální kognice, a to především pro vyjádření faktu, že se nejedná pouze o fyzické vnímání člověka jako objektu. Různí autoři ale užívají různé termíny, někteří vnímají sociální kognici jako synonymní se sociální percepcí, jiní sociální kognici vnímají jako nadřazený pojem, další užívají jen termín sociální percepce a někteří sahají po zcela odlišných názvech, např. „sociální zpracování informací“.

vnějšího zjevu a povrchových kritérií; je určena centrální vlastnost (například vřelost, důvěryhodnost) a její bezprostřední implikace jsou brány jako dané; osoba je 'zobrazena' jako vzorec k sobě se hodících vlastností; osoba je vnímána jako komplexní struktura, která zahrnuje také protiklady“ (Mueller & Thomas, cit. podle Nakonečný, 2009, s. 149). Sociální percepce se řídí specifickými zákony a efekty. *Zákon selekce* vyjadřuje, že z objektů, které jsou v zorném poli pozorovatele, jsou vnímány jen některé, dochází k selekci podnětů. *Efekt prvního dojmu* je spojen s faktem, že první dojem z poznávané osoby bývá obvykle nejsilnější a do značné míry ovlivňuje a určuje směřování dalších, pozdějších dojmů ze stejné osoby. *Efekt novosti* je částečným opakem efektu prvního dojmu – pokud nastane rozpor mezi prvotními a pozdějšími dojmy z téže osoby, může dojít ke zvýšení vlivu právě pozdějších dojmů, které prvotní nahradí. Dalšími důležitými efekty (obzvláště ve školním prostředí) je *nápadnost chování* nebo *fyzická nápadnost* vnímaného jedince, které mohou do značné míry ovlivnit proces formování prvotního dojmu, a *očekávání* spojené s vnímanou osobou ještě před samotným pozorováním.

Odtud také plynou chyby v sociální percepci, které mohou mít (obzvláště ve výchovně-vzdělávacím procesu) velmi negativní dopad. Mezi tyto chyby patří haló efekt, implicitní teorie osobnosti, efekt mírnosti a shovívavosti, laická chyba, chyba centrální tendence, chyba blízkosti, či již zmíněné stereotypy. *Haló efekt* částečně splývá s efektem prvního dojmu, první dojem je zde ovšem natolik silný, že dochází k okamžitému zobecnění vnímání. *Implicitní teorie osobnosti* „spočívá v rozvíjení určité zjištěné vlastnosti do dalších charakteristik“ (Nakonečný, 2009, s. 149), jinak řečeno pozorující jedinec – bez ohledu na realitu – zavádí jeden předem zjištěný rys pozorované osoby také do jejího dalšího vnímání. *Efekt mírnosti a shovívavosti* souvisí s chybou, kdy pozorovatel hodnotí sympatické osoby v rámci jejich pozitivních vlastností výše a negativních naopak níže, než je jejich skutečná úroveň<sup>25</sup>. K *laické chybě* (jiné označení laické chyby je logická chyba) dochází, pokud na základě jedné vlastnosti, kterou posuzovaný jedinec skutečně disponuje, automaticky připisujeme také další vlastnosti (na základě kognitivních schémat), aniž by je pozorovaný subjekt reálně prezentoval. Dojde-li k *chybě centrální tendence*,

---

25 Opakem je tzv. efekt přísnosti – nesympatické osoby jsou záporněji hodnocené v negativních vlastnostech a pozitivní vlastnosti jsou naopak pozorovatelem tlumené.

pozorující jedinec vnímá pouze krajní body a má snížené rozlišovací schopnosti, neutrální vlastnosti přechází. *Chyba blízkosti* se projevuje v případě, že blízké jevy posuzujeme jako shodné, ačkoli ve skutečnosti shodnými nejsou. *Stereotypy* jsou formy iracionálně založeného vnímání jedinců, případně skupin, a můžou mít formu autostereotypů (tedy představ skupin o sobě samých) nebo heterostereotypů (představ o druhých)<sup>26</sup>.

Tabulka 3 přiřazuje k jednotlivým chybám praktické příklady jejich možné realizace za využití ilustrativní školní situace. Scénář této situace je takový, že se všichni zúčastnění (učitel a studenti prvního stupně střední školy) setkávají poprvé, a nedošlo tedy dosud k žádné percepci. Začínající učitel vyučuje svou první hodinu, první setkání se tedy odehrává při vyučování předmětu.

Tabulka 3

*Chyby sociální percepce*

Chyba sociální percepce	Praktický příklad
Haló efekt	Student Jan se na první hodině aktivně hlásí a veškeré otázky jako téměř jediný zodpovídá – učitel jej i v budoucích hodinách vnímá kladně, jako chytrého, snaživého, hodného žáka, přestože se hlásit přestal.
Implicitní teorie osobnosti	Ještě před první hodinou se o učiteli říká, že je hodný. Během hodiny jej žáci vnímají jako přátelského, milého, mírného, ačkoliv takové vlastnosti ve skutečnosti neprojevoval.
Efekt mírnosti a shovívavosti	Student Jan je druhou hodinu zkoušený u tabule – první otázku správně zodpoví, druhou ne. Učitel jej po zkušenosti z první hodiny vychválí za první otázku, zatímco nad druhou mávne rukou a nevěnuje jí větší pozornost. Ostatní žáci jsou ovšem hodnoceni za obě otázky stejnou měrou.

26 S problematikou stereotypů neodmyslitelně souvisí fenomén ohrožení stereotypem – viz kapitola 2.1, část *Nerovnosti ve třídě*.

Laická chyba	Protože je student Jan v hodinách aktivní a hodně se hlásí, učitel z toho následně vyvodí, že je proto zřejmě neoblíbený mezi spolužáky.
Chyba centrální tendence	Učitel si hned po první hodině zapamatuje studenta Jana jako premianta třídy a studenta Jiřího jako pravý opak – o látku neměl zájem, žádnou otázku nezodpověděl. Žáky mezi těmito dvěma extrémy učitel nevnímá.
Chyba blízkosti	Student Jan je při hodině aktivní a hlásí se, učitel si o něm proto začne myslet, že i v písemných testech bude stejně aktivní a snaživý, přestože pro takový závěr nemá reálný podklad.
Stereotypy	Student Jiří, který nejeví žádný zájem o výuku, pochází z národnostní menšiny, čímž učitel (chybně) vysvětluje jeho nechut' ke škole.

Vedle sociální percepce se v psychologickém kontextu hodnocení projevuje také *kauzální atribuce*. Atribuce souvisí s procesem přisouvání příčin jednotlivým jevům v rámci konkrétních situací, ve kterých k nim došlo, vychází přitom z poznatků sociální psychologie o tzv. locus of control (Murtagh, 2014). Model atribučního procesu dělí tyto příčiny podle dvou faktorů (tzv. místa kontroly a prostředí) na čtyři typy – vnitřní a vnější (z pohledu místa kontroly), stabilní/stálé a labilní/proměnlivé (z pohledu prostředí). Jedinec s vnitřním místem kontroly vnímá rysy a charakteristiky určité situace či příčiny hodnocení v sobě samém, zatímco člověk s vnějším místem kontroly tyto příčiny spatřuje ve vnějším okolí (Kalina, 2014). Jedinec s vnitřním místem kontroly a zároveň ve stabilním prostředí tak vnímá příčiny svého výkonu ve svých znalostech a dovednostech, nebo naopak jejich nedostatku, případně nízké kvalitě. Ten samý jedinec, ovšem v labilním prostředí, bude příčiny výkonu přisouvat své snaze, nebo lenosti. Student s vnějším místem kontroly ve stabilním prostředí připisuje svůj výkon tomu, že zadaný úkol byl příliš snadný, nebo naopak obtížný. A nakonec ten samý student v labilním prostředí připisuje příčiny štěstí, nebo smůle (Slavík, 1999; viz tabulka 4).

Tabulka 4

*Typy kauzální atribuce*

<b>Příčiny</b>	<i>Vnější místo kontroly</i>	<i>Vnitřní místo kontroly</i>
<i>Stabilní prostředí</i>	Snadný / obtížný úkol	Schopnost a dovednosti / jejich nedostatek
<i>Labilní prostředí</i>	Štěstí / smůla	Snaha / lenost

Zdroj: Slavík, 1999, str. 69.

Odtud plynou chyby kauzální atribuce – někteří jedinci mají *tendenci přeceňovat vliv osobnostních vlastností* (vnitřních podmínek – například vliv schopností, dovedností, snahy) u sebe nebo u druhých, jiní zase *přeceňují vliv situačních faktorů* (vnějších podmínek – například náročnost úkolu, nebo přítomnost štěstí). Zejména pokud se učitel dopouští těchto chyb (a na určité studenty působí tlumivou atribucí), jeho činy mají na žáky negativní dopad a poměrně zásadním způsobem tak podporuje vznik atmosféry nespravedlivého hodnocení či nerovného vztahu k různým studentům, a tím psychologickou atmosféru třídy spíše poškozuje.

### **Učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům**

Na základě vnímání a percepce žáků si k nim učitel vytvoří nejen postoje a vztahy, ale také určitá očekávání. Učitelovo očekávání vyjadřuje předjímané směřování budoucího studia daného žáka spolu s jeho nadcházejícími výsledky. Fakt, že se očekávání opírá (na rozdíl od sociální percepce) o rozumové hodnocení žáka, ovšem nevyvrací skutečnost, že očekávání může být jak reálné, tak i daným studentem naopak nedosažitelné. Zároveň učitelovo očekávání znatelně ovlivňuje jeho vlastní edukační činnost – a promítá se až do hodnocení samotného.

Pokud má toto očekávání dlouhodobější charakter a působí (mnohdy aniž by si to vyučující uvědomil) relativně systematicky na výchovu a vzdělávání konkrétního žáka, může se rozvinout do tzv. *sebenaplnující prorockví* (*self-fulfilling prophecy*). Jedná se o tendenci dlouhodobého očekávání se naplňovat a promítat do skutečných dovedností daného žáka – učitel může pod tíhou svého (nepřesného) očekávání hodnotit studenta jinak, než jeho spolužáky, ale také žák se může podvědomě podvolit učitelovu očekávání a přijmout jeho obraz o sobě samém a svých dovednostech, výsledkem čehož bývá skutečné zhoršení učebních dovedností, případně jejich zlepšení. Mezi pozitivní sebenaplnující prorockví nebo očekávání lze zařadit dva efekty – Pygmalion a Galatea efekt, zatímco pro negativní se užívá označení Golem efekt (Mareš, 2013).

*Pygmalion efekt* se vyskytuje v případě, kdy učitel vnímá žáky jako výrazně schopnější, než jakých výsledků ve skutečnosti dosahují. Učitel od nich v návaznosti na své vnímání očekává lepší výsledky, než podávají, a je přesvědčen o jejich potenciálu těchto výsledků docílit. V případě, že se takové očekávání dlouhodobě promítá do běžné interakce mezi učitelem a žákem i do hodnocení, může být výsledkem to, že i žák sám přijme učitelovo očekávání za své vlastní, zaujme pozitivnější přístup k učení a plnění zadaných úkolů a skutečně začne dosahovat kvalitnějších výsledků, než tomu bylo doposud. Pygmalion efekt se obvykle užívá pro popis působení ze strany vyučujícího.

První, a tedy svým způsobem průlomový výzkum, zkoumající sebenaplnující prorockví (se zaměřením právě na Pygmalion efekt), provedli Rosenthal s Jacobsonovou v roce 1968. Všechny žáky na základní škole, kde Jacobsonová vyučovala, nechali vyplnit inteligenční test. Vyučujícím ovšem neřekli, že se jedná o klasický test inteligence. Místo toho vydávali test za způsob, jak odhalit žáky, kteří mají potenciál výrazně zlepšit své výsledky a u kterých se v následujícím školním roce dá očekávat významný intelektuální rozvoj. Rosenthal s Jacobsonovou následně každému vyučujícímu sdělili, kteří z jejich žáků byli označeni jako ti s největším potenciálem k danému rozvoji, a lze u nich tedy očekávat nejvýraznější zlepšení – jednalo se ovšem o zcela smyšlenou informaci a tito žáci byli vybráni náhodně. Ten samý test inteligence pak stejní žáci vyplnili po uběhnutí jednoho roku. Výsledky skutečně potvrdili přítomnost Pygmalion efektu – přestože „potenciál k rozvoji“ byl pouze v myslích učitelů, takto označení žáci za daný rok v testech prokázali

větší nárůst IQ, než zbylí žáci. Přestože výsledné rozdíly nebyly dramatické a v samotném výzkumu, jak uvádí Jussim a Harber, byla řada nevyjasněných proměnných a v některých třídách dokonce k žádnému efektu nedošlo, dokazuje daný výzkum, že sebenaplňující proroctví ve škole – zejména v hodnocení studentů ze strany vyučujících – zaujímá v některých případech významnou roli (Rosenthal & Jacobson, 1963; Jussim & Harber, 2005).

*Galatea efekt* je v rámci očekávání shodný s Pygmalion efektem, ale ve stejné situaci označuje proces přijetí a změny očekávání, které má žák sám vůči sobě, na základě systematického, pozitivního působení a očekávání ze strany učitele. U studenta lze pozorovat zvýšení sebejistoty, kvalitnější volbu procesů a forem plnění úkolů a pozitivnější vztah k učení i danému předmětu. „Pozitivní efekty můžeme očekávat u žáků, kteří: učitelovo změněné chování vnímají a přiměřeně interpretují; sami uvěří, že jsou schopni těch výkonů, které od nich učitel očekává; musí chtít výkony, které učitel očekává, skutečně podávat; musí být schopni očekávané výkony skutečně podat.“ (Man & Prokešová, 1994, cit. podle Mareš, 2013, s. 494)

Diametrálním opakem Pygmalion efektu je tzv. *Golem efekt*. Pokud je nepřesné očekávání, které učitel k žákovi zaujme, negativní povahy – učitel vnímá žáka jako výrazně „slabšího“, než skutečně je, přisuzuje mu nízké výsledky a do budoucna předpovídá ještě hlubší zhoršení – a pokud toto očekávání systematicky a dlouhodobě promítá do svého vztahu k žákovi a do komunikace s ním, takové očekávání může přinést naopak reálné zhoršení výsledků daného studenta. Žák zaujímá odmítavý přístup k učení i danému předmětu, dosahuje horších výsledků, než kterých je skutečně schopen, a sám snižuje své akademické sebepojetí a sebejistotu v daném předmětu či ve spojení s daným učitelem.

Přestože se chyby spojené s nepřiměřeným očekáváním učitele vůči žákovi projevují ve svých ryzích a znatelných formách jen málo (reálné promítnutí těchto efektů do výsledků žáků nastane asi u 5 – 10 % studentů) a obvykle u méně flexibilních učitelů, kteří svá očekávání razantně odmítají měnit, je třeba využívat vlastní sebereflexe a být schopný odhalit, kdy může nepřesné očekávání a s tím spojené hodnocení žáka negativně ovlivnit.



## 2 Spravedlivost v hodnocení

*„Ve stejném předmětu dostávám stále stejné známky, nehledě na to, jak se připravím. Je více učitelů, kteří mají spíš rozmyšleno, jak budou koho hodnotit, a nevšimnou si, nejsem-li např. na test připravená.*

*To je potom nespravedlivé.“ – student*

*„Být spravedlivý považuji za jednu z priorit úspěšného učitele. Posiluje to jeho autoritu a respekt.“*

*– vyučující*

Spravedlivost v hodnocení je natolik komplexní pojem, že je velmi obtížné jej rozdělit na jasně identifikovatelné dílčí aspekty, a to zejména z toho důvodu, že každý jedinec si pod pojmem „spravedlivost“ a jeho filozofickým, etickým či pedagogickým obsahem představí něco subjektivně podmíněného a v porovnání s druhými odlišného. Proto je žádoucí se zamýšlet nad tím, jak spravedlivost konkrétního hodnocení vnímají (nebo mohou vnímat) všichni zúčastnění, nalézt adekvátní shodu ohledně toho, jak by přítomnost spravedlivosti měla být naplněna, a jakým způsobem by tedy hodnocení v zájmu spravedlivosti mělo být řízeno. Jako zjevné se nabízí řešení tvořit kritéria hodnocení ve vzájemné diskuzi napříč všemi subjekty daného hodnocení – i výzkum této práce dokazuje, že žáci takové řešení vítají.

Fakt, že hodnocení má být spravedlivé, je zcela zřejmý – spravedlivost sama o sobě je jednou z hlavních hodnot, které by se studenti ve škole měli naučit. Jak je (obzvlášť v poslední době) patrné, „věnování pozornosti spravedlivosti [hodnocení] je čím dál tím více důležité, vezmeme-li v úvahu dopad globalizace, zvýšené povědomí vyučujících o diverzitě mezi studenty v jejich třídách a rostoucích očekáváních společnosti, že vyučující zohlední učební potřeby všech studentů.“ (Scott et al., 2014, s. 67; přel. aut.).

Také Shánilová se nad spravedlivostí v hodnocení zamýšlí. Uvádí, že „mezi učiteli často probíhají diskuse o tom, zda může být vůbec hodnocení spravedlivé a za jakých podmínek může 'vnější' hodnocení účinně probíhat. Učitel by měl získat co možná 'nejobjektivnější' informace o žákovi. (...) Pedagog by měl současně žáka postupně vést ke střízlivému náhledu na jeho vlastní možnosti a limity.“. Dále pak specifikuje dvě zásady hodnocení: „a) hodnocení žáka by mělo být co nejvíce objektivní a spravedlivé; b) hodnocení by mělo být povzbudivé“ (2010, s. 43). Je tedy patrné, že spravedlivost hodnocení je zcela nedílnou

součástí debat o správném a kvalitním hodnocení, a v rámci takových debat se nelze vyhnout také objektivitě hodnocení<sup>27</sup>.

Jak vyplývá z předchozích odstavců, definovat spravedlivost v hodnocení – a tím spíše spravedlivé hodnocení samotné – je úkol nadmíru těžký. Lze se dokonce ptát, jestli taková obecná definice může existovat. „Pokud bychom se chtěli pokusit o charakteristiku 'spravedlivého hodnocení', museli bychom konstatovat, že spravedlivé hodnocení může být jen hodnocení komplexní, které postihuje celou osobnost žáka i s jeho vývojovými tendencemi, s přihlédnutím k nezbytné kompenzaci silných i slabších stránek této osobnosti a celé řady dalších faktorů. Ale takto koncipované hodnocení je prakticky nerealizovatelné (snad kromě zcela výjimečného závěrečného hodnocení).“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 99)

Jednodušší, než přesně stanovit, co obecně je či není spravedlivé, je objasnit některé klíčové faktory hodnocení, v rámci kterých se obvykle subjektivní vnímání spravedlivosti akcentuje a shlukuje. Tyto faktory je možné zařadit do dvou rovin. V první rovině (spíše „makro“ pohled; sociologický) se jedná o *rovnost příležitostí*. Také v cizích jazycích se lze setkat s lingvistickým odlišením spravedlivosti a rovnosti, např. anglická terminologie označuje spravedlivost jako *equity* (případně *fairness*), zatímco spravedlivost ve smyslu rovnosti se pojí s termínem *equality*. Ve druhé rovině (více „mikro“ pohled; morálně-etický, filozofický) se pak posuzuje *míra objektivit*y, resp. subjektivit y hodnocení.

---

27 Nicméně zde je třeba uvést, že jiní autoři staví objektivitě v hodnocení limity, např. Slavík a Kolář se Šikulovou vnímají silně akcentovaný důraz na objektivitu jako naopak nežádoucí: „...požadavek tzv. objektivního hodnocení [myšleno ryze objektivní, kdy je objektivita vyhnána do krajních mezí] je ve vyučování reálně neuplatnitelný a tedy nesmyslný. Vede nanejvýš k odosobnění a hodnocení ve vyučování jím ztrácí svou výchovnou hodnotu a funkci.“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 102).

## 2.1 Rovina první: spravedlivost, nebo rovnost?

*„Učitel by měl na všechny brát stejný ohled a známkovat je stejně – všichni by měli mít stejné podmínky.“*

*– student*

*„Kolega hodnotí příliš přísně a kluci dostávají horší hodnocení, než holky.“ – vyučující*

Zejména v makrosociologickém pohledu se častěji než o spravedlivosti hovoří o rovnosti. Rovnost s konceptem spravedlivosti úzce souvisí, termín „rovnost“ se ovšem používá zejména v případě, kdy se hovoří o celospolečenských tématech nebo v rámci mezinárodního srovnávání. V takových případech se vychází z obecně platného předpokladu, že nerovnosti znevýhodňující studenty, kteří pocházejí z kulturních minorit, z rodin s nízkým socioekonomickým zázemím, ale také různé podmínky v průběhu učení pro jednotlivé studenty, vedou k podlomení spravedlivých metod hodnocení (Scott et al., 2014).

Současně je však otázkou, zda je možné pokládat spravedlivost a rovnost za synonymní jevy. Na úrovni státní, tedy při pohledu na školský systém jako celek, je zcela evidentní, že důraz na rovnost zároveň přináší vyšší spravedlivost pro studenty jako společenskou skupinu. Méně evidentní je to však na úrovni jednotlivých tříd, v menších sociálních skupinách, kde jsou případné rozdílnosti mezi jednotlivými studenty znatelnější. Obecné principy rovných podmínek, přístupů i výsledků jistě podporují spravedlivost i na této rovině, jsou však oblasti, ve kterých se dokonce i respondenti našeho výzkumu neshodují. Například, je spravedlivé, aby učitel přihlédl k možným učebním znevýhodněním jednotlivých žáků a zavedl rozdílné podmínky pro testování? Má se učitel věnovat všem studentům stejně, nebo věnovat více pozornosti (a svým způsobem tedy lepší učební podmínky) „slabším“, resp. „silnějším“ studentům? Názory se liší, a z mnohých výpovědí vyplývá, že v rámci třídních situací již vztah mezi rovností a spravedlivostí není tak zcela zřejmý. Swanson v dialogu s Schuwirthem uvádí: „Domnívám se, že všichni, kdo tvoří hodnocení, souhlasí s tím, že hodnocení musí být spravedlivé a bez nerovností. Ale pokud tomu správně rozumím, rovnost neznamená pouze zacházet se stejnými lidmi stejně, ale také zacházet s různými lidmi různě.“ (2013, s. 629 ; přel. aut.).

Rovnost se obvykle dělí na rovnost přístupů (*equality of access*), rovnost podmínek

(*equality of treatment*) a rovnost výsledků (*equality of results*). Mnozí autoři navíc užívají pojem rovnost příležitostí (*equality of opportunity*, resp. rovnost příležitostí ve vzdělávání, *equality of educational opportunity*) jako nadřazený termín, a tedy současně označující rovnost přístupů, podmínek i výsledků. Howe charakterizuje princip rovnosti příležitostí ve vzdělávání jako součást obecného principu rovnosti příležitostí: „dokud mají jednotlivci rovné příležitosti získat společenské statky [chápano v sociologickém slova smyslu], jsou nerovnosti v distribuci takových statků morálně přípustné.“ (1994, s. 2001; přel. aut.).

### **Rovnost přístupu**

*Rovnost přístupu* znamená, že každý student má mít stejnou možnost dosáhnout určitého vzdělání. Jestli jej dosáhne, nebo ne, potom nezáleží na faktorech, které nedokáže ovlivnit (příslušnost k národnostní menšině, socioekonomický status rodiny, mateřský jazyk apod.), ale pouze na jeho vlastních dovednostech a schopnostech. Rovný přístup má zajistit právě to, že dopad faktorů, které jedinec nedokáže ovlivnit, je státem eliminován.

Rovnost přístupu však nemusí vždy současně podporovat také zbylé dva principy rovnosti (podmínek a výsledků). Jak Howe pokračuje, „princip rovnosti příležitostí ve vzdělávání pak říká, že dokud mají jednotlivci rovné příležitosti k získání vzdělání, jsou nerovnosti ve výsledcích vzdělávání morálně přípustné.“ (1994, s. 2001; přel. aut.). Je tím pádem patrné, že rovnost příležitostí nemusí vždy jít ruku v ruce s rovností výsledků, nejedná se ovšem o nutně protichůdné směry.

Straková navíc v otázce spojené s inkluzí jasně konstatuje, že „začlenění co největšího počtu dětí do hlavního vzdělávacího proudu je jediná cesta, jak zlepšit spravedlivost systému“ (2015, v článku pro Hospodářské Noviny), jinak řečeno rovnost přístupu je spravedlivou tendencí, která se projevuje nejen v hodnocení, ale i v dalších pedagogických oblastech.

### **Rovnost podmínek**

Druhým pilířem rovnosti příležitostí, který se již mnohem zřetelněji promítá do hodnocení žáků, je *rovnost podmínek*. Ta souvisí s tzv. vstupními faktory a jejich vlivem

na vzdělávání studentů, spolu s podmínkami průběhu jejich vzdělávání. „Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že pouze zajištění přístupu k nějakému vzdělání nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, ke vzdělávání srovnatelné kvality. Proto tito autoři odlišují od rovnosti v přístupu ke vzdělávání tzv. rovnost podmínek vzdělávání. (...) Příkladem rovnosti podmínek vzdělávání by mohl být systém jednotné školy. Rovnost podmínek můžeme hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky (normativ na žáka, vybavení škol, kvalita učitelů, diverzita spolužáků podle jejich sociálního původu, atp. – tedy vstupy, to, co do školy vkládáme na počátku).“ (Greger, 2006, s. 50; 2007, s. 165)

Na rovnost podmínek v českých školách upozorňuje také Česká školní inspekce. „Nejenže se vliv rodinného zázemí dítěte promítá do jeho osobních výsledků, ale navíc se znásobuje tím, jak se liší složení jednotlivých tříd podle rodinného zázemí žáků. To vytváří i značně odlišné podmínky pro vzdělávání žáků a práci učitelů. Byla by žádoucí zvláštní podpora učitelů i žáků v těch třídách, kde se kumuluje znevýhodnění rodinné i třídní (žáci z méně podnětného prostředí chodí spolu dále do třídy).“ (2014b, s. 9)

### **Rovnost výsledků**

*Rovnost výsledků* se v hodnocení studentů projevuje nejmarkantněji. Tento typ porovnává dosažené výsledky studentů bez ohledu na vstupní podmínky, a obecně platí chápání, že čím více jsou tyto výsledky závislé na faktorech, které stojí mimo studentovu schopnost je ovlivnit (stejně jako v rovnosti přístupu; např. pohlaví, rasová příslušnost, sociálně-ekonomický status rodiny a další), tím méně je daný systém spravedlivý<sup>28</sup>. „Druhým přístupem však je, že se zaměříme na výsledky žáků a sledujeme, ne nakolik jsou podmínky vzdělávání pro všechny stejné, ale spíše, nakolik je školský systém efektivní, a to ve vztahu k různým skupinám žáků. Efektivita tedy zahrnuje také spravedlivost, neboť

---

<sup>28</sup> Z mezinárodních výzkumů PISA bohužel vyplývá, že Česká republika patří mezi státy, kde jsou výsledky studentů velmi silně ovlivněny jejich rodinným sociálně-ekonomickým zázemím, a z pohledu rovnosti výsledků je tak jednou z méně spravedlivých zemí. S tím souvisí také vysoká selektivnost českého školského systému, která přispívá velmi významnou měrou k nerovnosti podmínek – viz kapitola 1.2, část *Diferenční funkce hodnocení*.

to, že někteří žáci nedosáhnou potřebného funkčního minima vzdělání, je považováno za chybu systému a nikoliv chybu jedince, což je rozdíl mezi pojetím spravedlivosti jako rovnosti podmínek a spravedlivosti jako rovnosti výsledků.“ (Greger, 2007, s. 165)

Rovnost výsledků ve školách přináší zejména obecně akceptovaný cíl, že by každý žák bez rozdílu měl dosáhnout alespoň tzv. funkčního minima. „Pokud se dítěti nedaří tohoto 'funkčního minima' dosáhnout, je to především vnímáno jako chyba systému, neboť každý žák se může učit, ovšem potřebuje k tomu mnohdy jinou cestu. Zdůrazňování individuálních zvláštností a tedy i individuálních potřeb žáků vedlo k většímu důrazu na integraci či inkluzivní vzdělávání a k odklonu od rovnosti podmínek.“ (Greger, 2006, s. 52)

### **Interpretace nerovností, intervence státu**

S případnými nerovnostmi souvisí rozhodnutí státu, do jaké míry by měl v zájmu eliminace dané nerovnosti aktivně zasahovat – a je obvyklé, že v rámci těchto rozhodnutí vychází z výsledků předešlého testování a sumativního hodnocení. Také rovnost na makrosociologické úrovni tím pádem se spravedlivým hodnocením zásadně souvisí. V těchto státních rozhodnutích je možné zaujmout různé druhy postoje. *Negativní interpretace* zastává názor, že by stát neměl v rámci nerovností uměle intervenovat, *pozitivní interpretace* naopak obhájí zásah státu – školský systém a s ním spojené zákony by měly aktivně potlačovat rozdíly spojené se znevýhodňujícími společenskými faktory. „Převážná část současného smýšlení je sjednocená v názoru, že pro dosažení spravedlivých vzdělávacích systémů je zapotřebí něco podstatnějšího, než je negativní interpretace rovnosti příležitostí ve vzdělávání. Za tímto společným názorem ovšem následuje bouřlivý boj o to, jaké množství intervence a pozitivní interpretace je legitimně potřeba; nebo dokonce jestli by princip rovnosti příležitostí ve vzdělávání neměl být zcela potlačen jako nenapravitelně neegalitářský.“ (Howe, 1994, s. 2004; přel. aut.)

### **Dopad rovnosti přístupu**

S pozitivní interpretací úzce souvisí tzv. *pozitivní diskriminace* (*positive discrimination*,

příp. *affirmative action*). Jedná se o taková politická rozhodnutí, jejichž cílem je v zájmu rovnosti přístupu zvýšit množství jedinců ze znevýhodněných skupin ve vzdělávacím systému či na pracovním trhu. „'Pozitivní diskriminace' označuje pozitivní kroky, které mají zvýšit zastoupení žen a minoritních skupin v oblastech zaměstnání, vzdělávání a kultury, ke kterým měly v minulosti znemožněn přístup. Když s těmito kroky souvisí preferenční selekce – selekce na základě rasy, pohlaví, nebo etnicity – pozitivní diskriminace vyvolává bouřlivou kontroverzi.“ (Fulliwinder, 2014, „Affirmative Action“). Affirmative action se jako státní intervence v rámci rovnosti přístupu objevuje zejména ve Spojených státech amerických, a to již od počátku 60. let, kdy jej jako způsob boje proti rasové diskriminaci zavedl tehdejší prezident J. F. Kennedy. Od té doby vyvolávala tato tendence řadu kontroverze. V roce 2003 například rozhodnutí amerického Nejvyššího soudu (*Supreme Court*) povolilo vzdělávacím institucím (zejména těm, které jsou součástí terciárního vzdělávání) zvážit rasu jako faktor při přijímání nových studentů – tedy v hodnocení žáků při přijímacím řízení<sup>29</sup>. Školy tak mnohdy uměle navyšují množství přijatých studentů z historicky diskriminovaných ras či minorit. Nejenže se pozitivní diskriminace může podepsat na spravedlivosti sumativního hodnocení v rámci vstupního přijímacího řízení na danou školu, ale (i za předpokladu, že přijímací řízení bylo všemi vnímáno jako spravedlivé) také pokládá zřejmý základ budoucímu „vnitřně diferencovanému“ vzdělávání.

### **Dopad rovnosti podmínek**

K ilustraci praktického dopadu rovnosti podmínek, ale také nejasného vztahu mezi rovností a spravedlivostí napříč celou společností, můžeme využít studii, která prezentuje výsledky dvouletého výzkumu. Ten probíhal v kanadské provincii, Albertě, za účelem zvýšení informovanosti v rámci školských rozhodovacích procesů. Jeho zaměřením byla právě spravedlivost a nerovnosti v procesu hodnocení. Výzkum proběhl mezi lety 2007 až 2009 pod názvem *Alberta Student Assessment Study* (autoři výzkumu – Webber, Aitken, Lupartová, Scott a Scottová).

---

<sup>29</sup> Jedná se o další praktický příklad nejasného vztahu mezi rovností příležitostí (resp. přístupem) a spravedlivostí v hodnocení žáků. Affirmative Action jednoznačně prosazuje rovný přístup. Ale nedegraduje současně spravedlivost v hodnocení jednotlivých žáků?

Webber ve svých závěrech uvádí právě zvláštní vztah „nepedagogů“ ke vztahu rovnosti a spravedlivosti. „Naprostá většina studentů jakéhokoliv věku nevnímá hodnocení nebo vnější testování jako příliš stresující, ale pouze pokud v něm nejsou přítomné žádné nespravedlivé faktory (například pokud chování, pohlaví, upravenost nebo snaha ovlivní známku studenta, nebo dokonce vede ke zjevné oblibě konkrétního typu studentů). (...) Někteří učitelé a rodiče tvrdili, že zohlednění specifických potřeb některých studentů je nespravedlivé vůči zbylým studentům. Například používání podpůrné techniky studenty nebo poskytování delšího času na vypracování testu bylo vnímáno jako nespravedlivé výhody, spíše než metody, jak umožnit studentům ukázat jejich vědomosti a schopnosti. Takové debaty vyzdvihují nutnost všech subjektů vzdělávání prověřit rozdíly v chápání spravedlivosti a rovnosti.“ (Webber et al., 2014, s. 78; přel. aut.)

### **Dopad rovnosti výsledků**

K rovnosti výsledků lze jako příklad uvést zákon Kongresu Spojených států amerických *No Child Left Behind* (zkráceně NCLB), přijatý roku 2001. NCLB představil školskou reformu založenou na stanovení vysokých standardů a měřitelných cílů, které mají zlepšovat individuální výsledky. Jako způsob měření, zda jednotlivé školy daných standardů dosahují, fungují standardizované testy – které jsou také jedním z terčů kritiky<sup>30</sup>. Dalšími problémy, které někteří v NCLB spatřují, jsou zásadní příklon k sumativnímu hodnocení na úkor formativního a potlačování individuálních rozdílností mezi žáky (Berliner & Nichols, 2007) – to by mnozí studenti, kteří odpovídali v našem výzkumu, vnímali jako jasně nespravedlivé.

S podobnými tendencemi k uzákonění kroků, jež mají sloužit ke zvýšení rovnosti výsledků, je ovšem třeba mít na paměti tzv. Campbellův zákon: „čím více je kvantitativní ukazatel používán pro rozhodování a řízení ve společnosti, tím více se stává předmětem korupčních tlaků a tím více deformuje společenské procesy, které měl původně pouze monitorovat“ (Jílek, 2013).

---

30 Zákonu No Child Left Behind je mnohdy vytýkáno, že pod jeho vlivem je na školách nezdravá tendence „učit pro test“, tedy předávat studentům takové znalosti, které zlepší jejich výsledky ve standardizovaných testech, často ovšem na úkor skutečné efektivity vzdělávání. Stejnou tendenci pak mnozí odpůrci NCLB nalézají také v hodnocení žáků.



## Nerovnosti ve třídě

Přestože se může zdát, že se nerovnosti projevují pouze v sumativním hodnocení, či ještě spíše v evaluaci škol a školských systémů, prvky spojené s rovnými příležitostmi můžeme nalézt i v hodnocení jednotlivých žáků. „Vyučující musí usilovat o uchopení individuálního dopadu hodnocení na jednotlivé studenty a jejich rodiny. Hodnocení musí být rozdílné tak, aby odpovídalo dovednostem, stejně jako sociálnímu, kulturnímu a jazykovému zázemí studentů.“ (Scott et al., 2014, s. 52; přel. aut.) Se stejnými faktory, kterých se týká nerovnost v celospolečenském a národním kontextu, se totiž potýká hodnocení i v každé třídě. Scottová navíc dodává, že „problémy ohledně spravedlivosti a rovnosti se objevují také v mnoha diskuzích spojených s inkluzí, speciálními potřebami studentů, výjimečnostmi (např. nadprůměrně nadaní studenti), stejně tak jako v otázkách hodnocení všech studentů“ (2014, s. 53; přel. aut.).

Praktickou ukázkou toho, jak je nerovnost přítomná i v jednotlivých třídách, je například genderová nerovnost v rámci školního hodnocení. Na toto téma, tedy zda jsou školy stejně spravedlivé vůči chlapcům i dívkám, se ve světě, ve značné míře ovšem také v České republice, vedou ožehavé diskuze. „Výzkum TIMSS ukázal, že rozdíly ve výsledcích chlapců a děvčat se při průchodu vzdělávacím systémem zvyšují. (...) Česká republika patřila k zemím, ve kterých se rozdíly ve výsledcích obou pohlaví zvyšovaly. Zároveň patřila k zemím s největšími rozdíly mezi výsledky chlapců a děvčat v přírodovědných předmětech ve všech testovaných kategoriích žáků. Vysoké rozdíly byly zjištěny rovněž v matematice. V obou sledovaných oblastech dosahovali chlapci lepších výsledků než dívky.“ (Potužníková & Straková, 2006, s. 702; interpretace spojená s výzkumem TIMSS 1999) Matějů se Simonovou zastávají opačný názor, a sice, že v České republice jsou v hodnocení znevýhodňováni chlapci. Souhlasí, že „dochází k nerovnému hodnocení stejných výkonů a aspirací žáků a žákyň. Existenci tohoto mechanismu jsme prokázali, avšak s opačným směrem působení, než předpokládají feministické teorie: vezmeme-li v úvahu dovednosti naměřené v testech PISA, ukazuje se, že školní známkování působí nikoli v neprospěch dívek, ale naopak v neprospěch chlapců, kteří jsou při stejných dovednostech klasifikováni hůře než dívky.“ (2013, s. 130; interpretace spojená s výzkumem PISA 2003).

At' jsou příznivější pro jakékoliv pohlaví, genderové nerovnosti jasně ilustrují sociologickou problematiku, která se promítá také do prostředí tříd a vnímání spravedlivosti každého jednotlivce. Jak dokazuje i náš výzkum, studenti jsou vůči jakýmkoliv nerovnostem, obzvláště pak právě genderovým, velmi citliví a jejich přítomnost jasně spojují s nespravedlivostí. Smetáčková navíc upozorňuje na nebezpečí tzv. *ohrožení stereotypem* (*stereotype threat*), který vede ke školnímu selhávání, resp. neúspěšnosti určitých žáků<sup>31</sup>. „Jak název napovídá, podstatou tohoto fenoménu je, že pod vlivem stereotypu dojde k momentálnímu nepříznivému ovlivnění činnosti člověka ve výkonově definované situaci tak, že jeho výsledky jsou pod úrovní jeho možností. Základním předpokladem je, že ve společnosti se vyznává negativní stereotyp o určité skupině a že konkrétní jedinec, jehož výkon je sledován, si existenci tohoto stereotypu uvědomuje.“ (Smetáčková, 2012, s. 16) Zřejmě není třeba zdůrazňovat fakt, že ohrožení stereotypem se promítá také do hodnocení studenta, ale zároveň jeho sebehodnocení a akademického sebepojetí.

Pozoruhodný je i výzkum Chilisové z Univerzity v Botswaně, která odhaluje genderovou nerovnost jako zásadní problém již v samotném zadání úlohy, kterou mají studenti řešit. Objevila totiž fakt, že jazykový kód přímo ovlivňuje kognitivní procesy při zpracovávání úkolu, za který je student následně ohodnocen. V případě, že byl studentům zadán úkol jasně spojený s rolí ženy, ale popsán v mužském rodě, reakční doba od získání podnětu ke správné odpovědi byla prokazatelně delší, než v případě shodných rodů jak v jazykovém kódu, tak v popisované situaci<sup>32</sup> (Chilisa, 2000).

---

31 Viz kapitola 1.4, část *Chyby sociální percepce a kauzální atribuce*. Ohrožení stereotypem se projevuje nejen v prostředí školy – mnohé sociologické výzkumy dokazují existenci tohoto jevu například v rámci kriminality (je-li na jedince ze strany okolí vyvíjen neustálý tlak pod vlivem stereotypu, daný jedinec se takovému stereotypu podvoluje) a dalších společenskovedních oblastech.

32 Tento poznatek je zřejmě relevantnější pro anglofonní prostředí, protože v anglickém jazyce se mužský rod mnohdy realizuje nápadným „man“ / muž – například ve slovech „mankind“, „policeman“ apod. I v českém jazyce se ale často můžeme setkat s podobnou situací. Jako příklad lze použít výzkum k této práci – v anketě jsme museli rozhodnout, v jakém rodě používat slovo student/ka, resp. učitel/ka, a to tak, abychom se vyhnuli tomu, že by zadání nežádoucím způsobem ovlivnilo možnou odpověď na danou otázku (např.: Kolik Vašich učitelů je spravedlivých?).

## 2.2 Rovina druhá: objektivita, nebo subjektivita?

*„Aby hodnotili učitelé spravedlivě, museli by hodnotit jinak, než teď. Celý známkovací systém je naprosto subjektivní.“ – student*

*„Nabízí se odpověď, že by učitel měl hodnotit všechny žáky dle stejných pravidel. Ne vždy to ale tak lze. Je třeba brát v potaz i individuální zlepšení žáka.“ – vyučující*

Představíme-li si škálu, na jejímž jednom konci bude stát naprostá objektivita, a na druhém naopak naprostá subjektivita, pak je poměrně obtížné okamžitě rozhodnout, kam je možné zařadit školní hodnocení žáků. Může vůbec být objektivní? Nicméně tím dané dilema nekončí, stejně obtížné je totiž rozhodnout, kam je vůbec žádoucí školní hodnocení na škále umístit. Jak objektivně či subjektivně si žáci vůbec přejí být hodnoceni? A do jaké míry cítí učitelé, že je v jejich schopnostech se tomuto přání přiblížit?

Několik faktů je nezpochybnitelných. Za prvé, hodnocení, prováděné jednou osobou vůči druhé, bude vždy podléhat určité míře subjektivity autora (a ve škole to platí dvojnásob – učitel sice hodnotí studenta, ale skrze studentův výkon vlastně hodnotí své vlastní didaktické působení a svou vlastní schopnost daného studenta připravit tak, aby právě v tomto hodnocení co nejlépe obstál<sup>33</sup>). Za druhé, snaha o objektivitu v hodnocení však přináší snazší cestu ke srozumitelnosti pro příjemce hodnocení a vyvarování se chyb ze strany hodnotitele. Za třetí, jak přílišná subjektivita hodnocení, tak i jeho nadměrná objektivita mohou být v edukační realitě nejen přínosné, ale také znatelně škodlivé. A nakonec za čtvrté, každé školní hodnocení, ať už by na pomyslné škále bylo umístěné kdekoli, musí být doprovázeno smysluplnou a kvalitní informací (zpětnou vazbou), která v ideálním případě slouží k podpoře učení studenta. Jak uvádí Slavík, „tvrdá objektivita' nemá ve školním hodnocení valnou cenu, není-li doprovázena kvalitní pedagogickou komunikací“ (1999, s. 62). Shánilová dodává: „Tak jako každý z nás jsme velmi citliví na hodnocení své osoby, taktéž jsou citliví všichni žáci. Objektivita a spravedlnost hodnocení (nestrannost a nezajatost) je důležitým předpokladem zvyšování a udržování

<sup>33</sup> Jak ale také vyplývá z výzkumu, jedná se o poměrně málo reflektovaný aspekt, na který upozorňuje jen nepatrné množství respondentů. Navíc záleží na mnoha okolnostech a proměnných vnímaných učitelem, zejména na úrovni vlastní účinnosti (*self-efficacy*), tedy jestli skutečně spatřuje ve výkonu žáka dopad své činnosti.

aktivity žáka, činitelem jeho morálního formování a duševního zdraví.“ (2010, s. 45).

Je ovšem otázkou, zda takovým odklonem od subjektivity neztratí školní hodnocení některé ze svých potřebných funkcí<sup>34</sup>.

Protože se objektivita jeví jako často akcentovaný požadavek spojený s hodnocením, v následujících odstavcích přiblížíme hlavní rysy vedoucí ke zvýšení objektivity – validitu a reliabilitu hodnocení.

### **Validita hodnocení**

*Validita* vyjadřuje fakt, že by hodnocení nemělo posuzovat nic jiného, než na co je skutečně zaměřené a co je jeho cílem – „k zajištění validity hodnocení v rámci jeho následků (přínosu) je zapotřebí zanalyzovat zamýšlené a naopak neúmyslné efekty daného hodnocení“ (Lane & Glaser, 1994, s. 374; přel. aut.). „Příkladně, do hodnocení početního výkonu žáka by se neměla promítnout písemná úprava výpočtu, pokud ovšem neovlivnila numerické výsledky (třeba nesprávným psaním číslic do sloupců). Hodnocení sportovního výkonu v tělesné výchově by nemělo být ovlivněno chováním žáka, které s výkonem samým nemělo nic společného.“ (Slavík, 1999, s. 63)

Slavík současně rozlišuje čtyři nejběžnější okruhy validity, a sice *obsahovou validitu* (tedy soulad mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnoceného – například při zkoušení znalostí z minulé hodiny by měly být zkoušeny pouze takové vědomosti, které si žák skutečně osvojil minulou hodinu, jednotlivé vědomosti by měly být hodnocené rovnoměrně a všechny), *konstruktovou validitu* („nakolik se hodnocení týká toho pojmu, o který při hodnocení mělo jít“ [Slavík, 1999, s. 65] – jedná se také o případnou záměnu hodnoceného pojmu, například jestliže učitel českého jazyka hodnotí ve slohové práci stylistiku, nemělo by se hodnocení týkat pravopisu), *souběžnou validitu* (ta se měří při porovnávání různých typů hodnocení stejného výkonu žáka mezi sebou – například hodnocení žáka při ústním zkoušení a hodnocení písemného testu ze stejné látky; aby byla

---

<sup>34</sup> Subjektivní přístup označila jedna vyučující v rámci výzkumu k této práci jako „takový ten lidský přístup“.

souběžná validita co nejvyšší, rozdíly v těchto hodnoceních musí být co nejmenší) a *predikční validitu* (schopnost předpovědět úspěšnost studenta v dalším studiu – zejména se týká přijímacích zkoušek při vstupu do nové vzdělávací instituce).

### **Reliabilita hodnocení**

Termín *reliabilita hodnocení* je synonymní pro spolehlivost hodnocení a označuje tu vlastnost objektivního hodnocení, že je vždy stejné, nezávisle na čase nebo osobě hodnotitele. Například písemný test ze stejné látky a napsaný stejným studentem by měl být hodnocený shodně i dvěma různými hodnotiteli, nebo provedený dvakrát v různý čas. V realitě to je zřejmě nedosažitelný požadavek, a úlohou učitele je proto reflektovat faktory, které reliabilitu hodnocení narušují.

Otázkou spojenou s objektivitou, resp. subjektivitou hodnocení, je také, co všechno by se vlastně do hodnocení mělo promítat. Zde spatřujeme poměrně volné pole působnosti pro každého vyučujícího – jádrem spravedlivosti hodnocení tedy není jeho četnost, pokud jím naopak je vhodně zvolený typ a funkce. Zjevné je, že každý hodnocený faktor by měl být srozumitelně zanesený v předem stanovených kritériích, která musí zároveň být vysvětlena také studentům samotným. Tím pádem i žáci ještě před samotnou realizací hodnocení vědí, co je s ním spojeno. Je-li tato zásada naplněna a kritériální systém adekvátně stanoven, pak je méně relevantní, kolik různých aktivit vyučující hodnotí. Pokud ovšem kritéria nejsou jasná nebo dodržovaná, vnímání spravedlivosti je značně ovlivněno. Zde je také důležité poznamenat, že žáci jsou vůči stanoveným kritériím (a zejména jejich absenci) až překvapivě vnímaví<sup>35</sup>.

---

35 Viz kapitola 4.1, část *Kritériální hodnocení*.

## Závěr

Na závěr teoretické části znovu zdůrazňujeme důležitost znalosti jednotlivých typů a funkcí hodnocení<sup>36</sup>, kterou by učitel měl bezvýhradně disponovat. Je očividné, že pro sumativní hodnocení, které má plnit informativní funkci, je objektivita nepostradatelná. Naopak v případě formativního hodnocení, které má navíc přinášet také motivační funkci, může být odklon od objektivity překvapivě přínosný a prospěšný. Aby hodnocení skutečně plnilo všechny funkce, jaké plnit má, a aby odpovídalo předem vytyčeným cílům, je třeba ze všech adekvátních možností zvolit právě tu nejvhodnější. To ovšem klade značné nároky na vyučující – nejenže musí znát veškeré funkce a typy hodnocení, ale také musí disponovat náležitou schopností sebereflexe, být ochotní přijmout zpětnou vazbu od okolí (což mohou často vnímat jako nežádoucí tendenci v rámci potenciálního umenšení jejich autority, opak je však pravdou<sup>37</sup>) a být flexibilní v rámci praktického zanesení dané zpětné vazby do svých aktuálních praktik. Stejně tak žádoucí by bylo, aby si i studenti uvědomovali komplexnost hodnocení a s ním spojené spravedlivosti, v tomto ohledu musíme ovšem vzít v úvahu úroveň jejich kognitivních dovedností a fakt, že filozofická i etická obtížnost uchopení spravedlivosti jim obvykle nazírání na danou problematiku nijak neulehčuje. Nicméně, jsou-li zahrnutí do reflexe hodnocení spolu s učitelem, jejich schopnost promýšlet i hlubší souvislosti je silně akcelerována a podporována.

Další část práce podrobně představuje kvalitativní výzkum o spravedlivém hodnocení i s jeho výsledky.

---

<sup>36</sup> Viz kapitoly 1.1 a 1.2.

<sup>37</sup> Jak dokazuje řada výpovědí v našem výzkumu – viz kapitola 4.1, část *Sebereflexe vyučujícího a funkce zpětné vazby*.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### Úvod

Bakalářská práce „Spravedlivé hodnocení žáků ve škole – očima žáků i učitelů“ se opírá o výsledky kvalitativního šetření provedeného autorem v první polovině roku 2015 na čtyřech pražských školách. Cílem následujících kapitol bude napřed charakterizovat metodologii výzkumu, jednotlivé zvolené techniky sběru dat a metody jejich následné analýzy, a poté seznámit čtenáře s účastníky výzkumného šetření. Nejvýznamnějším bodem empirické části je pak samotná interpretace získaných dat, která bude do značné míry kopírovat strukturu rozhovoru a představí rozdílné pohledy žáků a učitelů na stejná témata spojená s hodnocením. Posledním bodem empirické části je navržení možného dalšího směřování výzkumu spravedlivého hodnocení žáků.

### 3 Metodologie výzkumu

Základní metodou výzkumu by zvolen kvalitativní sběr i následná analýza dat. Kvalitativní přístup byl vybrán především kvůli podstatě samotného zkoumaného problému, tedy s ohledem na jeho subjektivní a individuální chápání každým respondentem (Miovský, 2006). Jak uvádí Saleová, „z ontologického pohledu existuje řada různých realit a pravd vycházejících z toho, jak jedinec vnímá realitu. Realita je tvořena společností, a proto se neustále mění.“ (Sale, Lohfeld, & Brazil, 2002, s. 45; přel. aut.). Je tedy zřejmé, že pro bližší zkoumání toho, jak který student nebo vyučující vnímá problematiku spravedlivosti v hodnocení, je nezbytně nutné se ponořit do jeho vlastního konstrukt reality, resp. subjektivního chápání spravedlivosti. Kvalitativní výzkum navíc nabízí pružnější možnost pracovat se zvolenými metodami sběru dat a flexibilně reagovat na vyvstalá data, je-li potřeba. I v námi prezentovaném výzkumu se tato skutečnost ukázala být prospěšnou, protože každá dotazovaná škola přinesla při vyhodnocování dat určitou specifickou zvláštnost v názorech na spravedlivé hodnocení, které se v odpovědích zbylých škol neobjevily. Bylo proto nasnadě tyto zvláštnosti v rámci zachování objektivity zohlednit také v probíhajících rozhovorech. Výzkum byl realizován ve dvou fázích – první metodou sběru dat byla anketa, na kterou odpovědělo 410 studentů a 21 vyučujících; na anketu pak navazovaly hloubkové rozhovory, kterých se zúčastnilo 14 studentů a 5 vyučujících.

Cílem výzkumu bylo nalézt odpověď na několik otázek, které krystalizují již z teoretického vymezení zkoumané problematiky, a které potvrdilo i kódování a analýza získaných dat. Tyto otázky jsou: (1) zda vůbec existuje rozdíl v chápání spravedlivosti v hodnocení žáků, resp. zda studenti považují za spravedlivé jiné metody, funkce nebo typy hodnocení než učitelé; (2) jakou formu hodnocení jednotliví respondenti s ohledem na co nejvyšší spravedlivost upřednostňují, a to zejména s ohledem na kritériální hodnocení a volbu sociální, či individuální normy; (3) jaké závěry se dají usuzovat a zobecnit ze situací, které studenti a učitelé vnímají jako nespravedlivé ve spojení s hodnocením. Při zodpovídání těchto otázek dotazovanými a především při kódování jejich odpovědí nakonec vyšlo na povrch několik stěžejních témat, která se prolínala všemi zúčastněnými školami, a která



formulovala nejpodstatnější body celé zkoumané problematiky. Hlavním cílem interpretace dat je proto tato stěžejní témata co nejpodrobněji charakterizovat<sup>38</sup>.

### 3.1 Představení účastníků výzkumu

Výzkumu se zúčastnili studenti a vyučující čtyř pražských škol. Školy byly zvoleny podle jednoduchého klíče – všechny spadají na úroveň sekundárního vzdělávání podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED, přesněji do nižšího sekundárního i vyššího sekundárního stupně vzdělávání. Kritérium volby právě těchto zvolených škol pak byla co největší různorodost jejich zaměření tak, aby bylo dosaženo co nejširšího a nejrozmanitějšího spektra respondentů a jejich školních zázemí. První školou je státní základní škola (pouze druhý stupeň), druhou je státní všeobecné gymnázium, třetí soukromé osmileté gymnázium z „alternativního“ proudu vzdělávání (využívající prvky pedagogiky M. Montessori) a nakonec čtvrtou školou je soukromé osmileté gymnázium zaměřující se výhradně na mimořádně nadané studenty (nadané zejména v oblasti kognitivních dovedností a inteligence).

#### Státní základní škola

- *označení pro kódování a interpretaci dat – „ZŠ“ (= základní škola)*

Jako jediná ve výzkumném vzorku reprezentuje úroveň základního školství. Její zařazení do výzkumu sloužilo především k porovnání názorové „vyzrálosti“ a úrovně reflexe zkoumaného tématu v porovnání se studenty na gymnáziích. Dotazováni byli pouze žáci druhého stupně.

---

38 Viz kapitola 4.1.

### Účastníci ankety

Žáci: celkem 118; 6.A, 6.B, 7.A, 8.A, 9.B

Vyučující: celkem 7

### Účastníci hloubkového rozhovoru:

Vyučující:

**Martina**

*Věk:* 27 let

*Praxe:* 4 roky

*Vzdělání:* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: český jazyk – anglický jazyk

*Vyučované předměty:* český jazyk, anglický jazyk

Žáci:

**Adéla**

*Věk:* 11 let (6.A)

**Jiřina**

*Věk:* 13 let (7.A)

**Zdeněk**

*Věk:* 15 let (9.B)

## **Státní všeobecné gymnázium**

- *označení pro kódování a interpretaci dat – „VG“ (= všeobecné gymnázium)*

Další škola spadá do kategorie státních všeobecných gymnázií. Obsahuje jak osmiletý, tak čtyřletý studijní program. Respondenti ankety byli z nižšího i vyššího stupně. K hloubkovému rozhovoru byli záměrně zvoleni studenti 1.A ze čtyřletého gymnázia, kteří mají svými zkušenostmi a (školním) prostředím, ze kterého pocházejí, nejbližší k žákům základní školy. Celkové spektrum respondentů výzkumu je tak relativně propojené, bez výraznějších skoků ve stáří nebo zkušenostech dotazovaných.

### Účastníci ankety

Studenti: celkem 129; prima, kvarta, kvinta, sexta, 1.B

Vyučující: celkem 4

### Účastníci hloubkového rozhovoru:

Vyučující:

**Vlad'ka**

*Věk:* 50 let

*Praxe:* 26 let

*Vzdělání:* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: biologie – tělesná výchova

*Vyučované předměty:* biologie, tělesná výchova / třídní učitel

Studenti:

**Františka**

*Věk:* 15 let (1.A)

**Martin**

*Věk:* 16 let (1.A)

**Tereza**

*Věk: 15 let (1.A)*

### **Soukromé alternativní / Montessori gymnázium**

- *označení pro kódování a interpretaci dat – „SMG“ (= soukromé Montessori gymnázium)*

Další školou je soukromé osmileté gymnázium, které je součástí uceleného česko-anglického vzdělávacího systému, do nějž současně patří také mateřská škola a základní škola. Všechny tři školy v rámci výuky aktivně využívají prvků pedagogiky Marie Montessori. Ty se projevují nejen v didaktických metodách, ale také obecně na úrovni vztahů učitel-student a v podpoře zapojení studentů do tvorby výuky (jednou týdně má každá třída vyhrazenou tzv. třídnickou hodinu, která je určena k řešení problémů na úrovni sociálních vztahů ve třídě, případně třídní dynamiky a struktury). Ve studentech je mimo jiné podporováno také syntetické myšlení, kritické myšlení, autonomní myšlení a schopnost jednat samostatně, a v neposlední řadě sebereflexe, což se do určité míry projevilo i v rozhovorech.

### Účastníci ankety

Studenti: celkem 72; prima A, prima B, kvinta, sexta, oktáva

Vyučující: celkem 7

### Účastníci hloubkového rozhovoru:

Vyučující:

**Kateřina**

*Věk: 30 let*

*Praxe: 5 let*

*Vzdělání: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: tělesná výchova – výchova ke zdraví*

*Vyučované předměty: tělesná výchova*

**Pavel**

*Věk:* 30 let

*Praxe:* 3 roky

*Vzdělání:* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: český jazyk – anglický jazyk

*Vyučované předměty:* český jazyk, anglický jazyk / třídní učitel primy A

Studenti:

**Marek**

*Věk:* 13 let (prima A)

**Monika**

*Věk:* 14 let (tercie)

**Martina**

*Věk:* 14 let (tercie)

**Eva**

*Věk:* 14 let (tercie)

**Mirek**

*Věk:* 15 let (kvinta)

**Vojtěch**

*Věk:* 16 let (kvinta)

## Soukromé gymnázium se zaměřením na mimořádně nadané studenty

- *označení pro kódování a interpretaci dat – „SGNS“ (= soukromé gymnázium – nadaní studenti)*

Poslední školou, která souhlasila se zapojením do výzkumu, je soukromé osmileté gymnázium, jehož specifikem je výhradní zaměření na mimořádně nadané jedince. To se projevuje zejména v rámci přijímání nových studentů do prvních ročníků – součástí přijímacího řízení je požadavek dosáhnout velmi dobrého výsledku v inteligenčních testech (minimální požadovaná úroveň IQ je 130). V rámci samotného studia pak škola maximálně vychází vstříc plnému rozvoji potenciálu každého studenta, a nabízí k tomu široké možnosti osobního rozvoje i zapojení do odborných olympiád a dalších mimoškolních aktivit.

### Účastníci ankety

Studenti: celkem 91; sekunda, tercie, kvarta, kvinta, sexta

Vyučující: celkem 3

### Účastníci hloubkového rozhovoru:

Vyučující:

**Filip**

*Věk:* 35 let

*Praxe:* 9 let

*Vzdělání:* Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, obor: biologie – chemie

*Vyučované předměty:* biologie, chemie

Studenti:

**Adam**

*Věk:* 13 let (sekunda)

**Denisa**

*Věk:* 14 let (kvarta)

### 3.2 Anketa<sup>39</sup>

První fází výzkumu, jejímž cílem bylo získat co nejvíce odpovědí na základní otázku, a sice co si studenti i vyučující představují pod spravedlivým hodnocením a jak jej dosáhnout, byla krátká anketa. Ta navíc sloužila jako předvýzkum a „zmapování terénu“ pro následné rozhovory. Anketu vyplnilo celkem 410 studentů ze čtyř různých škol (viz tabulka 5), a 21 vyučujících také náhodně vybraných z daných škol.

Anketu určenou studentům tvořily pouze dvě otevřené otázky, které zjišťovaly jednak pohled studentů na zásady spravedlivého hodnocení, ale také vnímání situací, ve kterých pocítují nespravedlivost. Anketa pro vyučující byla zaměřená na sebereflexi vlastní práce a volených metod v hodnocení, stejně jako na identifikaci situace, kdy se mohl sám učitel zachovat mírně nespravedlivě<sup>40</sup>. Anketa byla tedy formulována s myšlenkou zkoumat stejný jev ze dvou odlišných stran pohledu – ze strany studentů, a oproti tomu ze strany učitelů.

#### Anketa pro studenty

→ Jak by měl učitel hodnotit, aby byl naprosto spravedlivý?

→ Vzpomeň si, prosím, na situaci, kdy tebe nebo tvého spolužáka nějaký učitel ohodnotil nespravedlivě, a tuto situaci popiš:

<sup>39</sup> Pro kompletní podobu ankety viz Příloha.

<sup>40</sup> Tato otázka byla formulována s cílem o implicitní navození dojmu, že učitel může hodnotit nespravedlivě i cíleně a vědomě – předpokládali jsme, že se vědomá nespravedlivost může objevit v případě snahy o maximalizování motivační funkce hodnocení.

## Anketa pro učitele

- Jak by měl učitel hodnotit, aby byl naprosto spravedlivý?
- Vnímáte sám sebe jako vždy spravedlivého učitele? Pokud ne, proč?
- Vzpomeňte si, prosím, na situaci, kdy jste Vy nebo některý z Vašich kolegů nějakého studenta ohodnotili (podle něj či podle Vás) nespravedlivě, tuto situaci popište a zdůvodněte, proč byla vnímána jako nespravedlivá:

### 3.2.1 Průběh sběru dat – anketa

Následující odstavec slouží k detailnímu seznámení s průběhem sběru dat v první fázi výzkumu, tedy formou ankety. Snaha podrobně popsat průběh výzkumu slouží k dosažení co nejvyšší pravdivosti výzkumu (Šed'ová & Švaříček, 2013).

#### Výběr výzkumného vzorku

Ještě před samotným sběrem dat jsme vybrali školy, které se pro výzkum zdály být nejvhodnějšími, protože trefně pokrývaly žádoucí výzkumný vzorek – studenty a vyučující z odlišných škol, s odlišným vzdělávacím zázemím, ale věkově ze sekundárního stupně vzdělávání<sup>41</sup>. Poté, co se nám podařilo s vybranými čtyřmi školami (s pomocí několika velmi ochotných zaměstnanců daných škol, kteří nám při přípravě výzkumu vyšli velmi ochotně vstříc) domluvit spolupráci a vedení škol nám dalo svolení s realizací daného výzkumu, stanovili jsme datum první části sběru dat – ankety.

Po příchodu do škol ve smluvený den jsme se spojili s učiteli a po vzájemné diskuzi jsme společně určili třídy, které splňovaly oboustranně požadovaná kritéria – (1) věkově

---

41 Viz kapitola 3.1.



odpovídaly vymezení výzkumného vzorku, (2) v daný den neměly naplánovanou žádnou událost, kterou by náš výzkum narušil, (3) jak dané třídy, tak i učitelé, kteří je měli tuto hodinu učit, byli ochotní nám věnovat několik minut na vyplnění ankety. V každé škole jsme se tak zaměřili na 5 tříd, z nichž nám v každé vyplnili ankety všichni studenti. V tabulce 5 je přehled všech tříd, které se ankety zúčastnily, spolu s počtem studentů dané třídy, kteří anketu vyplnili.

Možný nedostatek při sběru dat v první fázi byl ten, že studenti z jednotlivých škol byli v anketě zastoupeni mírně nerovnoměrně – zejména v případě státních škol oproti soukromým. Důvodem je to, že zatímco ve státních školách jsou třídy obvykle tvořené zhruba 25 studenty a více, v soukromých školách je toto číslo znatelně nižší (v případě soukromého Montessori gymnázia je to z toho důvodu, že mají obecně stanovený nižší počet žáků ve třídě, a v případě soukromého gymnázia se zaměřením na nadané studenty jsme anketu zadali na dvou hodinách výběrových seminářů, kde bylo zastoupení studentů nižší, než na jiných hodinách<sup>42</sup>). Současně je však třeba uvést, že jsme tuto nerovnost reflektovali a na výsledná zjištění neměla žádný vliv. Vzhledem k tomu, že jsme zvolili kvalitativní výzkum a neusilovali jsme proto o přesnou a směrodatnou kvantifikaci dat, tyto nerovnosti neměly na výsledky ankety ani na následující fázi výzkumu žádný negativní dopad.

---

42 Nechtěli jsme ale přijít o možnost získat alespoň některé anketní odpovědi z daných tříd, a proto jsme i přes tuto mírně nepříznivou situaci s výzkumem v dané třídě pokračovali.

Tabulka 5

*Třídy, které vyplnily anketu (s množstvím účastníků)*

Škola	Zúčastněné třídy				
ZŠ	6.A	6.B	7.A	8.A	9.B
(celkem = 118)	(28)	(22)	(19)	(25)	(24)
VG	Prima	Kvarta	Kvinta	Sexta	1.B
(celkem = 129)	(28)	(26)	(24)	(27)	(24)
SMG	Prima A	Prima B	Kvinta	Sexta	Oktáva
(celkem = 72)	(16)	(14)	(13)	(14)	(15)
SGNS	Sekunda	Tercie	Kvarta	Kvinta	Sexta
(celkem = 91)	(23)	(25)	(25)	(8)	(10)

Pozn. Kódová označení jednotlivých škol – ZŠ = státní základní škola; VG = státní všeobecné gymnázium; SMG = soukromé Montessori gymnázium; SGNS = soukromé gymnázium se zaměřením na nadané studenty.

### Cíl ankety a její využití ve výzkumu

Jak již bylo řečeno výše, cílem ankety bylo získat hrubou představu o vnímání spravedlivosti mezi studenty a vyučujícími z vybraných škol. Dalším cílem bylo identifikovat oblasti, ve kterých je možné najít největší koncentraci odlišných názorů (taková témata byla získána díky analýze a kódování dat<sup>43</sup>). Lze tedy konstatovat, že anketa sloužila zároveň jako sběr podnětů k další fázi výzkumu, a současně jako způsob vytyčení rámce následujících rozhovorů.

Při analýze se však ukázalo, že už v samotné anketě lze nalézt veliké množství podnětných a zajímavých názorů. Z toho důvodu se některé z nich objevují také v interpretaci dat<sup>44</sup>, přestože jejím hlavním těžištěm jsou data z rozhovorů. Sloužila tedy jako obohacení

43 Viz kapitola 3.4, část *Analýza nasbíraných dat z anket*.

44 Viz kapitola 4.

závěrečné interpretace.

Poslední funkcí ankety byl předvýběr účastníků následujících rozhovorů. Na samém konci ankety byla totiž žádost o to, aby kdokoliv, kdo by byl ochotný se následujících rozhovorů zúčastnit, poskytl své jméno a byl tak zařazený do předvýběru pro druhou fázi výzkumu.

### **3.3 Rozhovor**

Pro druhou část výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného hloubkového rozhovoru (Švaříček, Šedřová, a kol, 2007). Ve většině případů rozhovor probíhal pouze mezi tazatelem a dotazovaným a trval průměrně okolo 10 – 15 minut. Studenti ovšem dostali také možnost skupinového rozhovoru, a to z důvodu podnícení sociální facilitace daných studentů – vycházeli jsme s hypotézy, že studentům, kteří jsou zdrženliví v individuálním rozhovoru vzhledem ke komplexnosti zkoumaného tématu (a především předpokladu, že se tímto tématem běžně příliš nezabývají), může přítomnost dalších spolužáků pozitivně prospět a navodit více podnětů a odpovědí, než by daného studenta napadlo, pokud by byl dotazován samotný. Tuto možnost využily dvě skupiny studentů – na státním všeobecném gymnáziu (Františka, Tereza a Martin) a na soukromém Montessori gymnáziu (Monika, Martina a Eva). Skupinové rozhovory zpravidla trvaly déle a obsahovaly více názorových výměn a střetů odlišných pohledů, než individuální rozhovory. Výraznější rozdíly, které by zásadně ovlivnily interpretaci, se ale neprojevíly.

#### **Struktura rozhovoru**

Rozhovor byl polostrukturovaný – tazatel měl předem připravené okruhy a základní otázky (ty se opíraly o předem získaná data z anket), které zazněly v každém rozhovoru, ale zároveň měl prostor reagovat na aktuální výpovědi jednotlivých respondentů. V úvodu rozhovoru – po přivítání a představení – byli dotazovaní seznámeni s nejobecnějšími

výsledky ankety a s cílem výzkumu. Následovala úvodní otázka, která zjišťovala přítomnost odlišných názorů na spravedlivé hodnocení mezi žáky a učiteli. Vzhledem k tomu, že se rozhovor opíral o dříve získané odpovědi z anket, úvodní otázka mohla v očích dotazovaných získat mírně konfrontační podobu. To jsme ale vzhledem k názorové nevyhraněnosti respondentů na dané téma považovali jen za pozitivní fakt, který v mnoha rozhovorech navodil aktivní atmosféru. Další hlavní výzkumné otázky se týkaly zamyšlení nad tím, jakou váhu či úlohu daný jedinec přikládá snaze a aktivitě, tedy obtížně objektivně měřitelným jevům, které se do hodnocení mohou promítat. V anketách napříč všemi školami se jednalo o velmi frekventované téma, a proto bylo zaneseno i do jedné z hlavních otázek. Další hlavní otázkou, která ve většině rozhovorů fungovala jako ukončovací, byl dotaz, co by daný respondent na aktuální podobě procesu hodnocení změnil, aby byl co nejspravedlivější. Vedle těchto hlavních otázek byl ještě okruh vedlejších, které se však nepromítly do všech rozhovorů. Mezi tyto otázky patřil dotaz ohledně četnosti hodnocení (tedy jak často a kolik různých aktivit by učitel měl hodnotit), dále otázky, jestli učitel má zohledňovat také rodinné zázemí studenta či případné znevýhodňující faktory, jakou roli by v hodnocení mělo hrát sebehodnocení studenta, a další. Dotazovaným byla ve všech otázkách ponechána naprostá volnost, pouze s občasným využitím nepřímých či dynamických otázek (Švaříček & Šedřová, 2007).

### Hlavní otázky

→ Myslíte si, že učitelé a studenti vnímají spravedlivé hodnocení rozdílně? Pokud ano, v čem tyto rozdíly jsou?

→ Představte si, že jste učitel. Máte ohodnotit testy dvou studentů – jeden z nich se vůbec nepřipravoval, druhý se naopak velmi snažil a přípravě věnoval hodně času. Přihlédnete v hodnocení nějak k jejich snaze a přípravě?

→ Kdybyste mohli na tom, jak učitelé hodnotí, cokoli změnit, aby bylo hodnocení spravedlivější, co byste změnili?

### 3.3.1 Průběh sběru dat – rozhovor

Po důsledném a detailním vyhodnocení ankety a získání přehledu o zkoumané problematice jsme vytyčili rámcovou strukturu rozhovorů (viz výše), která se opírala o stěžejní oblasti, které vzešly z odpovědí v anketě<sup>45</sup>. Opět jsme ve vzájemné spolupráci se školami stanovili datum pro konání rozhovorů. V daný den nám byla přidělena volná učebna, kde jsme měli možnost rozhovory s vybranými účastníky vést.

#### Výběr výzkumného vzorku

Výběr vzorku pro rozhovory vycházel ze tří předem stanovených kritérií – (1) účastník napsal své jméno do ankety a vyjádřil tím souhlas se svým případným zařazením do druhé fáze výzkumu, (2) účast na rozhovoru v danou hodinu neměla žádný nepříznivý vliv na vzdělávání studenta, tzn. daná třída neměla na ten čas naplánovanou žádnou zvláštní událost, a (3) účastník byl i v den druhé fáze výzkumu stále ochotný se rozhovoru zúčastnit. Vzhledem k tomu, že ve všech školách vyjádřilo souhlas se zapojením do druhé fáze výzkumu více studentů a studentek, než jsme plánovali pro rozhovor využít, první kritérium bylo bohatě splněno. Co se týče druhého kritéria, opět jsme stavěli na dohodě s konkrétními vyučujícími, kteří nám pomohli určit vhodné třídy vzhledem k času, kdy rozhovor probíhal (pomohli nám naplánovat rozhovory tak, abychom vždy provedli rozhovor se studentem v době, kdy z dané hodiny nic nezameškal). Nakonec bylo tedy pro výběr účastníků rozhovorů nejdůležitější třetí kritérium – ze všech, kteří napsali své jméno do ankety a souhlasili tak se svým zařazením do rozhovorů, jsme se rozhodli vybrat právě ty, kteří byli i v den konání rozhovorů nejochotnější se jich zúčastnit, a to na základě hypotézy, že jejich ochota a aktivita bude mít pozitivní dopad na chuť sdělit při rozhovoru co nejvíce informací.

Ti účastníci, kteří byli vybráni, byli ještě před samotným začátkem rozhovoru obeznámeni s jeho cílem, zaměřením výzkumu a smyslem bakalářské práce. Poté, co studenti a žáci dali své svolení k zapojení do výzkumu a využití jejich výpovědí, požádali jsme navíc také

---

<sup>45</sup> Detailní popis procesu analýzy dat je v následující kapitola, proto viz kapitola 3.4, část *Analýza nasbíraných dat z anket*.

jejich rodiče o svolení s využitím získaných dat. Až teprve po obdržení písemného svolení od rodičů jsme pokračovali v analýze.

### **Cíl rozhovoru a jeho využití ve výzkumu**

Rozhovory sloužily jako druhý, pro interpretaci směrodatnější pilíř celého výzkumu. Jejich prostřednictvím jsme ověřovali, identifikovali a upřesňovali pohled studentů i vyučujících na témata, která jsme získali z výsledků anket. Z toho důvodu je také v rámci interpretace dat největší důraz kladen právě na data získaná prostřednictvím rozhovorů<sup>46</sup>.

Cílem rozhovorů bylo tedy budovat na rámcových oblastech a hlavních tématech vytyčených z analýzy anket, a získat názory na základní výzkumnou otázku – jak se liší pohled na spravedlivé hodnocení mezi studenty a vyučujícími.

## **3.4 Analýza nasbíraných dat**

Data získaná z anket i rozhovorů byla odlišné povahy a z toho důvodu bylo nezbytné je adekvátně analyzovat a rozřadit. V průběhu interpretace byla data analyzována pomocí dvou technik, a sice kódování v programu MAXQDA 11 a přepisu rozhovorů do transkripce podle Alicy E. Leix.

### **Analýza nasbíraných dat z anket**

Během sběru výzkumných dat a po ukončení první fáze následovala jejich pečlivá analýza. Detailně jsme prostudovali veškeré získané odpovědi a vytvořili z nich rámcovou strukturu pro druhou fázi výzkumu, tedy pro rozhovory. Určitým limitem byl fakt, že v mnoha případech byly odpovědi jednotlivých respondentů do značné míry nejednoznačné,

---

<sup>46</sup> Viz kapitola 4.

což připouštělo více možných interpretací. Cílem analýzy proto nebylo přesně identifikovat konkrétní zastoupení určitých názorů (např. jaké procentuální množství studentů považuje kritériální hodnocení za spravedlivé), ale získat obecný vhled do zkoumané problematiky a „zmapovat“ výzkumnou oblast pro další část šetření.

K podrobné analýze dat získaných z ankety jsme použili formu otevřeného kódování (Hendl, 2005). Otevřené kódování nabízí ideální způsob, jak v poměrně velkém množství nasbíraných dat identifikovat stěžejní, hlavní témata. Ke kódování jsme přistoupili s několika předběžně stanovenými kódy, jejichž seznam jsme postupně doplňovali o nová témata. Při analýze jsme se zaměřili na kódování jednotlivých výroků, které se daného tématu týkaly (takže jedna věta mohla být současně zanesena pod jedním kódem, pokud se týkala jen jednoho tématu, ale také rozčleněná do několika kódů, pokud v sobě spojovala názory na různá hlavní témata současně). Takto jsme postupně zanalyzovali každou odpověď na každou otázku ze všech anket.

Částečně jsme využili také prvků axiálního kódování, a sice pro identifikaci nadřazených pojmů pro různé konkrétní kódy. V otevřeném kódování jsme tak vytyčili jednotlivá témata (viz obrázek 2), např. „objektivita hodnocení“, „nespravedlivá výhoda“ a „opravování naslepo“. Pomocí axiologického kódování jsme pak tato témata spojili pod nadřazeným pojmem „spravedlivost v hodnocení“ a upřesnili jejich vzájemný vztah – objektivita hodnocení je způsob, jak podle respondentů dosáhnout spravedlivosti; nespravedlivá výhoda byl naopak způsob, jak spravedlivost umenšit a odklonit se od objektivy; a nakonec opravování naslepo byla konkrétní realizace objektivy hodnocení za eliminace nespravedlivé výhody.

Počet dotazovaných formou ankety byl orientačně stanoven již před samotnou realizací první fáze šetření, a sice na pět dotazovaných tříd v každé škole. Toto množství bylo dostačující i s ohledem na teoretickou saturaci při analýze a současné prvotní interpretaci – nové kódy přestaly přibývat zhruba při kódování a analyzování 75 % nasbíraných dat. Lze tedy konstatovat, že sběr dat ve čtyřech třídách z každé školy přinášel nové kódy a nová témata či podtémata, a pátá třída byla pouze obohacením.

## **Analýza nasbíraných dat z rozhovorů**

Rozhovory byly nahrávané na diktafon a následně přepsané do textových dokumentů. K transkripci byla použita konvence A. E. Leix a pro samotnou analýzu potom program pro kvalitativní analýzu dat MAX QDA 11.

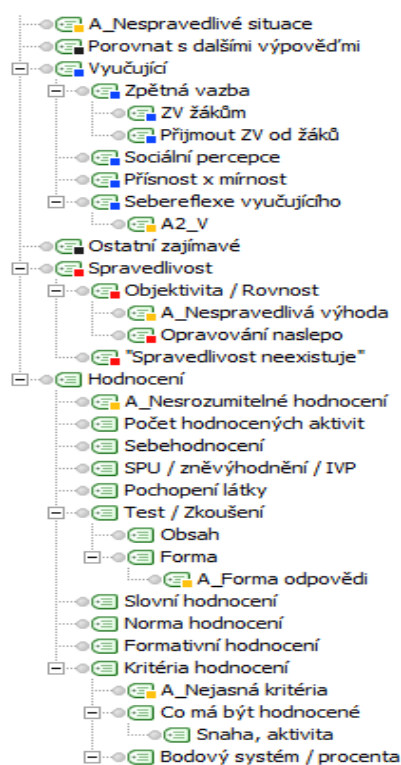
Analýza dat vycházela z předchozí analýzy ankety, která probíhala napřed formou otevřeného kódování, následně axiálního kódování. Díky tomu jsme získali potřebný přehled o tom, jak účastníci výzkumu chápou zkoumanou problematiku, jaká vnímají hlavní témata a jaké mezi těmito tématy spatřují vztahy. Při analýze rozhovorů jsme se tedy mohli přesunout k finální podobě kódování, a sice k selektivnímu kódování (Hendl, 2005). Tím jsme se řídili již v průběhu sběru dat z rozhovorů, a proto jsme se přímo při vedení rozhovorů mohli zaměřit na stěžejní témata tak, jak vznikla při kódování ankety.

V případě rozhovorů je poměrně obtížné hovořit o tematické saturaci a jejím dosažení při kódování. Výchozí struktura kódů získaná z analyzování anket byla relativně dostačující v tom smyslu, že rozhovory příliš mnoho nových kódů a témat nepřinášely. Na druhou stranu ale každý rozhovor konkrétní témata a jednotlivé kódy obohatil kvalitativně bohatšími daty. Co se týče kódů, k teoretické saturaci tedy došlo poměrně záhy, zatímco s ohledem na kvalitativní bohatost jednotlivých výpovědí se saturace zdá být téměř nedosažitelná.

## **MAXQDA 11**

Program MAXQDA 11 byl použit k analýze jednotlivých výpovědí podle oblasti, které se daná výpověď věnovala. Obrázek 2 ukazuje výřez z kódů, které byly ve výpovědích nejfrekvencovanější. Obrázek 3 potom znázorňuje samotný postup analýzy a podobu okódovaných výpovědí.





Obrázek 2. Ukázka používaných kódů

..Forma ..Bodový systém /	14	„Přišlo mi nespravedlivé, když si někdo nevšimnul, že má test druhou stranu, a díky tomu dostal daleko horší známku. V tomhle případě bych dala možnost si opravit. Dále jeden z učitelů v některých testech nemá žádné bodové hodnocení, prostě dostaneme nějakou známku a to mi přijde nespravedlivé.“
..Sebereflexe	15	„Učitel by neměl uznat jen to, co si on myslí, že je správné, ale i to co je správné, ale on to neuznává. Navíc přepsal známky staré dva měsíce.“
..A_Forma odpovědi	16	„spolužačka měla v testu více informací, ale zapsaných v bodech než druhá, která se pouze rozepsala, ale informací napsala méně – přesto měla lepší známku“
..A_Forma odpovědi	17	„většina testů z předmětu je hodnocena podle rozsahu nikoli podle správnosti odpovědi“
..A_Nespravedlivá ..Objektivita /	18	„Ve stejném předmětu dostávám stále stejné známky, nehlédě na to, jak se připravím. Je více učitelů, kteří mají spíš rozmyšleno, jak budou koho hodnotit, a nevšimnou si, nejsem-li např. na test připravená.“
..A_Nespravedlivá	19	„učitelky oblíbenec měl při testu před sebou zápisky a ona dělala, že to nevidí“
..Přísnost x ..Obsah Ostatní zajímavé ..A_Nejasná kritéria	20	„Předmět 1: - vyučující na předmět 1 se s tím vůbec nepará a jakmile má někdo 1,5 nebo 2,5 apod., má automaticky tu horší známku na vysvědčení bez možnosti vyzkoušení. - její testy obsahují všechno, jenom ne to, co se bralo v hodině. - v opravování testů je nejhorší opakovaná chyba (počítá ji každou zvlášť → 3 z testu kvůli jedné malinké chybě!). Předmět 2: - k předmětu 2 ani nemám slov, vyučující hodnotí podle toho, ani nevím podle čeho... napišete-li na obě strany to samý, máte jedničku, je to úplně nanič“
..ZV žákům ..A_Nesrozumitelné	21	„Od vyučujícího 2- a ani nevím za co, protože tam bylo jen naznačeno že něco chybí, a když jsem se zeptala, co tak prostě jen že něco asi jo a tím to skončilo. A to moje spolužačka měla 1- a měla tam to samé!“
..Objektivita /	22	„V devítce na základce jsme všichni chtěli samozřejmě lepší známky kvůli přijímačkám. Z předmětu mi vycházel průměr 1,5 a profesor mi řekl, že na vysvědčení mám za 2 a už to nejde změnit. Kamarádka s průměrem 3,75 dostala za 3 aniž by pro to něco udělala. Její mamka jenom napsala e-mail a měla za 3. Hodně mě to švalo.“

Obrázek 3. Ukázka okódovaných výpovědí

### Transkripce audionahrávek (Transkripční konvence A. E. Leix)

Pro transkripci audionahrávek byla zvolena konvence, kterou ve své disertační práci vypracovala Alicja Ewa Leix (Leix, 2006). Umožňuje čtenáři nejen orientaci v celkovém průběhu rozhovoru, ale zprostředkovává také znázornění neverbálních prostředků komunikace, jako jsou pauzy řeči, důraz, smích a další.

otázka	?
oznámení; klesavá kadence	.
naznačení pokračování výpovědi	,
zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>
zdůraznění konce výpovědi, výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
pauza	...
hezitační zvuk (eee, yyy)	#
smích	@
hovor se smíchem	@text@
nesrozumitelný úsek	(?)
těžce srozumitelný, předpokládaný úsek	(text)
přítakání neverbalizované (uhm)	&
náhlé přerušení výpovědi	tex/
bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
text mluvený současně, tzv. <i>overlap</i>	[ ] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to nebylo takhle
komentář autora transkriptu	<text>

Obrázek 4. Transkripční konvence A. E. Leix a základní používané znaky. Zdroj: A. E. Leix, 2006.

#### Ukázka rozhovoru přepsaného dle dané transkripční konvence:

Tazatel: *Ahoj, já se jmenuji Dominik Raška, díky, že si se mnou popovídáte. Pamatujete si ještě alespoň zhruba, na co jsem se ptal v té anketě?*

Františka: ...Ne...

Tereza: *No moc ne... Já skoro vůbec @*

Martin: *=Já [jo, jo]*

Tazatel: *[To nevadí] Bylo to vlastně o té spravedlivosti v hodnocení/*

Tereza: *=A jo, vlastně!*

## 4 Interpretace výsledků výzkumu

V následující interpretaci výsledků výzkumu budeme postupovat obdobnou strukturou, která vyplynula z analýzy anket a následně tvořila hloubkové rozhovory. V první části tak bude kladen důraz na rozdílnost názorů mezi studenty a vyučujícími, kritériální hodnocení, sociální a individuální normu, objektivitu (resp. rovnost) a nakonec také sebereflexi vyučujících. Druhá část se zaměří na specifika jednotlivých škol a s nimi spojených odpovědí. Poslední, třetí část pak bude tvořit závěr a určitou diskuzi nad možnostmi budoucího směřování tvorby metod pro hodnocení žáků.

Výpovědi (zejména v anketě) je možné chápat jako první věc, která daného respondenta napadla u konkrétní otázky. Z toho lze usuzovat, že se zároveň jednalo o subjektivně vnímaný nejdůležitější faktor. Jako příklad uveďme – u anketní otázky „Jak by měl učitel hodnotit, aby byl naprosto spravedlivý?“ studenta jako první napadlo „objektivně“; jedná se tedy o takový faktor spravedlivého hodnocení, který aktuálně vnímá jako nejdůležitější, je však možné, že v hloubkovém rozhovoru by svou odpověď změnil<sup>47</sup>. Pravdou také zůstává, že odpovědi respondentů mohly být ovlivněny aktuální náladou nebo případnou situací, která měla se spravedlivostí v hodnocení mnoho společného, a ovlivnila tak výpovědi respondentů.

Cílem této práce je prokázat a objasnit rozdílné pohledy na spravedlivé hodnocení mezi studenty a vyučujícími. Z toho důvodu byl zvolen specifický formát interpretace výpovědí. Úvodní odstavec u každého tématu stručně shrnuje pohledy obou stran a nabízí určitou „červenou nit“ následujících odstavců. Poté jsou jednotlivé výpovědi u každého tématu řazeny do dvou bloků, a sice na výpovědi studentů a vyučujících. Uvedené citace v obou blocích se týkají zcela shodných témat, a daný formát tak nabízí jedinečnou možnost porovnat rozdílné výpovědi na stejné téma. Je však třeba zdůraznit, že se jedná pouze

---

47 S přihlédnutím k této skutečnosti volíme k interpretaci spíše výpovědi z rozhovorů, ankety slouží jako doplňující informace.

o stejná témata, ale citace jsou vybrané od studentů napříč různými třídami i školami, a stejně tak učitelé se vyjadřují ke stejným tématům, ale s citovanými studenty se nemuseli nikdy setkat. Přesto tento formát umožňuje, aby si každý čtenář vytvořil vlastní závěr o tom, nakolik se jednotlivé názory na spravedlivost v hodnocení v rámci stěžejních témat odlišují.

Veškeré citace jsou uvedeny v původním znění, bez gramatických či jiných úprav. Při interpretaci dat bylo občas nezbytné uvést i otázky tazatele – ten je v takovém případě označen jako „T“.

## **4.1 Stěžejní témata**

Za stěžejní témata považujeme taková, která se objevovala ve většině výpovědí. Tato témata překvapivě trefně kopírovala typy a funkce hodnocení, a s nimi spojené aspekty. Největší rozpor byl v tom, jak v hodnocení nakládat se snahou. Další názorový střet se projevil v rámci objektivitu, která mnohdy splývala se zamyšlením nad sociální a individuální normou hodnocení.

### **Vnímají vyučující a studenti spravedlivost v hodnocení rozdílně?**

Všichni respondenti se jednohlasně shodují, že ano. Současně však tato otázka byla tou, ve které panovala nejvyšší různost názorů. Obecně lze říci, že ve výpovědích k této otázce se projeví kořeny všech dalších témat – normovaného hodnocení a spravedlivější normy, objektivitu, kritériálního hodnocení, a dalších.

## Studenti

Tereza se například domnívá, že rozdílnost pohledů existuje: „*Podle mě, že my jednáme jakoby za jedince, ale oni nás vidí jako celou třídu... Já nevím, jak to vysvětlit, ale prostě oni nás mají jako celou třídu a nezáleží jim na jedinci, ale na celé třídě. A taky mají určitě jiný pohled, protože mají několik tříd, a to je asi docela těžké, mít tolik tříd a přitom se pořád nějak soustředit.*“ (studentka VG).

Zároveň ale studenti jen obtížně formulují, v čem vlastně tato rozdílnost vězí. Eva poukazuje na to, že učitel chápe výchovnou funkci hodnocení<sup>48</sup> jako použitelnou na celou třídu, zatímco studenti ji vnímají spíše individuálně zaměřenou: „**T:** *Vnímají podle tebe studenti a učitelé spravedlivost hodnocení stejně?* **E:** *=Ne, to stoprocentně ne.* **T:** *A v čem se to třeba liší?* **E:** *# Třeba že jeden člověk něco udělá a učitel za to trestá celou třídu, protože si myslí že je prostě fěr aby za chybu jednoho prostě... Si myslí že to je fěr, že třeba jeden shodí popelnici a uklízí to všichni, že to je fěr.*“ (studentka SMG).

Marek zase začíná téma kritériálního hodnocení<sup>49</sup>, dodržování stanovených kritérií a pokles jejich kvality, pokud dodržovaná nejsou. V čem se podle něj liší pohled na spravedlivé hodnocení: „**M:** *Třeba že někdy něco řeknou a pak udělaj něco jinýho než řekli...* **T:** *& A vy tady na začátku roku vždycky dáváte dohromady s učitelem pravidla vid’?* **M:** *=Dáváme, jo.* **T:** *A třeba tyhle pravidla ten učitel třeba nějak změní?* **M:** *Myslím si, že ty pravidla se moc jak ze strany učitele tak ze strany nás žáků # se moc nedodržujou, každej je potom trochu mění... To si myslím, že není spravedlivý.*“ (student SMG).

---

## Vyučující

Vyučující naopak již v této otázce uvádějí náplň hodnocení, konkrétně pak dilema, jestli má být v hodnocení obsažená také snaha studentů, případně jejich aktivita na hodině, nebo další, obtížně objektivně měřitelné faktory.

Pavel uvádí, že v ideálním případě by se vnímání spravedlivého hodnocení mezi studenty a vyučujícím příliš odlišovat nemělo: „**T:** *Je rozdíl mezi tím, jak vnímají spravedlivé*

---

48 Viz kapitola 1.2, část *Výchovná funkce*.

49 Viz kapitola 1.1, část *Kritériální a normativní hodnocení*.

*hodnocení učitelé, a jak ho vnímají studenti? P: ... V principu a v ideálním případě ne... V praxi se to ale asi liší, hlavní rozdíl vidím v tom, že učitel může hodnotit až výsledky, domácí úkol, test, odpověď... Ale nikdy nepozná celou cestu, kterou student k výsledku musel ujít. Čistě hodnocení výsledku může být teoreticky nejspravedlivější, ovšem můj názor je, že i hodnocení by mělo sloužit jako motivační nástroj, a proto by do něj měla být zahrnutá i píle, péče, přístup, individuální progres a nejlépe i ta oblast příprav, do které učitel už nemá šanci nahlédnout, může jen odhadovat a domýšlet se. Což snad koresponduje i s názorem studentů, že učitel by měl zohlednit i tuto oblast, doufám. Ale tahle idea naráží na praktickou nemožnost plného poznání. @“ (vyučující SMG).*

Další podněty, které již v úvodu rozhovorů vypluly na povrch, jsou podrobněji identifikovány v dalších odstavcích.

### **Co má být hodnoceno**

Nejvýraznější střet protichůdných názorů se projevil právě v otázce toho, co má vlastně hodnocení hodnotit. Všichni respondenti byli zasazeni do modelové situace, ve které měli rozhodnout, co přesně má být v hodnocení zohledněno (viz dále). Spor byl nejen mezi studenty na jedné straně a vyučujícími na druhé, ale mnohem více právě v rámci jednotlivých skupin. Vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu není směrodatné ani prospěšné výpovědi kvantifikovat a snažit se stanovit procentuální zastoupení jednotlivých názorů. Přesto lze konstatovat, že se respondenti rozdělili na dva tábory – první skupina tvrdí, že učitel by měl hodnotit pouze vědomosti, které se projeví v testu; druhá skupina, výrazně početnější, pak podporuje hodnocení, které zohledňuje také snahu konkrétního žáka, jeho aktivitu při hodině a další „neobjektivní“ faktory. Jako „zlatou střední cestu“ někteří nabízejí přihlédnutí ke snaze pouze v případě, že má daný student nerozhodnou známku, a zároveň jen tehdy, pokud by takové přihlédnutí studentovi pomohlo k lepší známce. Na tomto řešení se téměř všichni respondenti shodují a lze ho tedy považovat za obecně spravedlivě vnímané hodnocení.

## Studenti

Studenti, kteří se v anketě staví k názoru, že by snaha a aktivita v hodnocení neměla být zastoupena, napsali například: „učitel by měl hodnotit pouze objektivní hodnoty“ (student VG), „neměl by se u testů naklánět k chování a ostatním známám“ (student SMG), „měl by v testu zohledňovat jen odpovědi na otázky, poznámky k chování má psát do třídnice, neměl by za něj strhávat známky“ (student SGNS), „nepřihlížet k tomu jak se žák chová během hodin, nebo jak často chodí“ (student SGNS), nebo „učitel by neměl hodnotit podle chování, ale čistě podle výsledků“ (žák ZŠ). Zastánci toho, aby se snaha a aktivita do hodnocení nepromítala, se domnívají, že pokud učitel snahu zohlední, nutně tím umenšuje spravedlivost daného hodnocení. Pravdu mají v tom, že zohlednění takového faktoru je výrazně individuálně normované a obtížně objektivně měřitelné<sup>50</sup>. Chce-li učitel co nejobjektivnější hodnocení, pak se hodnocení snahy musí zřejmě vyhnout. To však neznamená, že stejnou strategií dosáhne co nejspravedlivějšího hodnocení.

Druhý proud názorů pak jasně podporuje zahrnutí snahy, chování v hodině a aktivity do hodnocení, a to obvykle spolu s objektivně prokázanými znalostmi. V anketě se tak například objevuje názor, že by učitel „měl hodnotit, co student z předmětu umí, domácí přípravu a především snahu, protože jsou lidi kteří něco umí a ani se nemusí snažit a taky jsou lidi, který učením tráví většinu volného času a stejně to neumí, takže by nebylo fér, kdyby jejich snaha byla k ničemu“ (student SGNS). Další výpovědi zahrnují požadavky, jako: „učitel by měl hodnotit nejen znalosti, ale i snahu a aktivitu v hodinách“ (student VG), „měl by určitě zohledňovat práci v hodině“ (žák ZŠ), „Neoceňovat to, co je v písemce správně / špatně, ale to, jak se žák snaží. Ne všichni mají talent na daný předmět a nedostanou dobrou známku ani když se celý den učí. A to je silně demotivující...“ (student VG). Obzvláště v posledním výroku je patrná provázanost hodnocení aktivity s motivační funkcí<sup>51</sup>. Situaci, kdy je někdo ohodnocen za aktivitu negativně, vnímají studenti jako nespravedlivou, jak dokazuje následující výrok: „Vím jen o tom jak učitel dal spolužačce poznámku za to, že byla aktivní v hodině. To bylo divné.“ (žák ZŠ). Stejně tak absenci hodnocení aktivity vnímá řada studentů jako nespravedlivou: „v pololetí jsme byli hodnoceni za aktivitu a kluk, který je celou dobu aktivní, tak dostal 70 %, zatímco já, která

50 Viz kapitola 1.1, část *Normativní hodnocení – sociální a individuální norma*, resp. kapitola 2.2.

51 Viz kapitola 1.2, část *Motivační funkce*.

*jsem sice udělala na začátku roku práci navíc, ale jinak jsem každou hodinu prospala na lavici, jsem dostala 100 %“ (student SGNS).*

V rozhovoru byli účastníci postavení do modelové situace, ve které museli rozhodnout, jestli přihlédnout k aktivitě, nebo ne. Situace byla taková, že každý účastník rozhovoru měl – v imaginární roli učitele – ohodnotit testy dvou studentů. První student se na test vůbec nepřipravoval a neukázal žádnou snahu, přesto ale test napsal bez chyby. Druhý student se naopak na test znatelně snažil a vynaložil značné nasazení, v testu se ovšem pár chyb dopustil. Účastníci měli následně rozhodnout, jak by si počínali – jestli by testy ohodnotili pouze podle počtu chyb, nebo by přihlédlí také ke snaze, kterou druhý student projevil.<sup>52</sup>

Mirek je jeden z těch, který by zohlednil snahu studenta, pokud ji prokazatelně vynaložil, ale pouze v případě, že by měl známku nerozhodně. Jak se i s přibývajícimi rozhovory ukázalo, toto řešení bylo mezi dotazovanými jednoznačně převládající. „**M:** *Tomu lepšímu bych nechal normálně dobrou známku, ale ten co se snaží tak kdyby to měl fakt nerozhodně, tak bych mu trochu přidal... A to je vidět i při hodině, kdo se snaží, to je poznat, takže bych mu trochu přilepšil... T:* *Takže jenom kdyby to bylo nerozhodně?* **M:** *=No, kdyby měl třeba o 1 % tak bych mu ho přidal... Ale zase by si pak mohli stěžovat ostatní studenti, ale to už je vždycky na každém učiteli pak...“ (student SMG). Jiřina nabízí takové řešení, že snahu lze zohlednit šancí navíc – například v podobě bonusového testu, kterým si snaživý žák může zlepšit své výsledné hodnocení: „**J:** *Je to něco mezi, protože když se někdo snaží, tak mu učitel pomáhá na hodině, a když se nesnaží, tak mu pak učitel zase něco provede... Takže bych udělala něco na půl. T:* *A co to může být, takhle na půl? Třeba když má známku mezi?* **J:** *& Já už jsem to jednou taky takhle měla, že jsem měla v matice nerozhodně mezi čtyřkou a trojkou a učitelka mi dala napsat ještě jeden test a tím jsem to vytáhla na trojku. Takže bych mu asi dala ještě jednu šanci tím testem.“ (žákyně ZŠ).**

Odlišného názoru byla pouze Františka, která ve skupinovém rozhovoru se dvěma spolužáky uvedla: „*Já si myslím, že by se vždycky všichni měli hodnotit stejně, i když jim*

---

<sup>52</sup> Modelovou situaci jsme tvořili zcela záměrně s myšlenkou, že snaha se v testu pravděpodobně jen velmi obtížně projeví a učitel ji těžko odhalí. Zajímalo nás, jestli se bude lišit pohled také na tento fakt, výsledek však toto očekávání nepotvrdil. Většina respondentů se totiž zaměřila na snahu lépe měřitelnou a viditelnou, a sice v podobě aktivity v rámci hodin, takže se od modelového testu přesunuli do školní práce v průběhu celého roku. V tomto směru navíc nebyl výraznější rozdíl mezi studenty ani vyučujícími.



*to třeba nejde, tak prostě dostanou špatnou známku, ale zase je to motivuje k tomu se to aspoň naučit, a nebo to prostě nechají být a budou se zabývat něčím, co jim jde víc.“* (studentka VG).

Rozdíl je potom také v tom, jak jednotliví účastníci výzkumu chápou snahu, případně aktivitu, a jak je vlastně možné ji poznat. Marek, když se zamýšlí nad hodnocením matematického testu, tak říká: „*=No on ten učitel většinou hodnotí logicky, že jo, známky, ale taky, to se mi líbí docela, že třeba když vidí, že ses snažil, že když ten příklad nevypočítáš tak ti dá nulu, ale když ten příklad vypočítáš ale vyjde ti to špatně... tak asi taky, ale myslím si že oni jakoby viděj, že ses aspoň snažil ten příklad vypočítat a dělal sis tam ty výpočty, tak si myslím, že ti jako přidaj ty procenta, což si myslím že je dobrý...“* (student SMG). Jiřina snahu vnímá jinak, posouvá se od konkrétního testu do dlouhodobější práce v hodině: „*...když se někdo snaží, tak mu učitel pomáhá na hodině, a když se nesnaží, tak mu pak učitel zase něco provede...“* (žákyně ZŠ).

---

### Vyučující

Učitelé jsou v pohledu na hodnocení aktivity v podstatě zajedno se studenty – také vnímají jako spravedlivé, že by aktivita měla být součástí hodnocení. Zároveň ale spatřují několik problémů s takovým hodnocením spojených. Vladka popisuje situaci, kterou sama zažila: „*Studenti mají pocit, že je hodnotíme jenom podle písemek a zkoušení, ale neumíme ocenit jejich práci v hodině, a to si myslím, že je strašně kontroverzní téma, které já jsem jednou nakousla a měla jsem velké problémy i s dětma a nakonec i s rodičema. Řešila jsem, že jsem v každé hodině někomu dávala třeba známku za aktivitu v hodině. Dostávali jenom jedničky, nebo jenom pětku, když na mě deset hodin v kuse nepromluvili. Rodiče i děti se na mě nakonec vrhli, až jsem se na to vyprdla, protože měli pocit, že on se přece taky hlásil a já jsem ho nevyvolala, což určitě nejde, aby byli všichni uspokojení... Navíc on se hlásil a třeba to ani nevěděl a jenom se hlásil/ A tím jsme se dostali do strašného sporu. Já si teda myslím, že hodnotit to, co dítě dělá v hodině, je docela těžký. Já to používám tam, kde mám třeba vyloženě komunikativní hodiny, třeba výchovu ke zdraví, tak tam skoro všem dávám v průběhu známky za aktivitu a za komunikaci v hodině, protože tam to ani moc jinak nejde, ale v normální hodině si to děti představují*

*úplně jinak, než to ve finále může vyznít. A na to bych úplně nevěděla recept, jak jako v hodinách je hodnotit tak, aby jim to přišlo spravedlivý...“* (vyučující VG).

V případě modelové situace, ve které mají respondenti rozhodnout, jestli známkovat studenty jen podle počtu chyb, nebo přihlédnout také k projevené snaze, uvádějí jednohlasně příklon k zahrnutí snahy do hodnocení. Současně však dodávají, že zahrnout snahu je nesmírně obtížné a ve většině případů takové jednání ubírá z objektivitu hodnocení. Pavel v tomto kontextu zdůrazňuje motivační funkci hodnocení: *„V praxi se mi už osvědčilo, že žáci, kteří s jiným učitelem měli horší známky, se zlepšili, jakmile přičichli k lepším známkám, hlavně to u nich i zvýšilo zájem o předmět. Známkování je prostě manipulativní nástroj, ať si to učitelé připouštějí, nebo ne. Proto je vždy nutné nacházet alternativní způsoby hodnocení, pochvala, připisek k testu...“* (vyučující SMG). Vladka pak stejnou situaci řeší následně: *„U mě je tohle jednodušší v tom, že ta biologie se holt musí hodně naučit, tam je talent poměrně malá část. Ale já to mám tak, že když je to člověk, kterému se opravdu dlouhodobě nevede, ale pak se fakt pořádně naučí a vidím, že jsou věci, kterým třeba moc nerozumí, ale fakt se je naučil a přesto, že je to neobratně a jednoduše napsaný, nepoužije odbornou terminologii, ale snaží se to tam dostat a já vidím, že na to dře, tak mu určitě dám lepší známku... Buďto lepší, nebo srovnatelnou s tím, kdo to napsal odborně dobře a tak dále, vím, že k tomu má vztah, ale/ Zrovna teď se mi stalo, že kluk, kterej vím, že i když normálně má čtyřky pětky, tak se naučil opravdu obtížnou látku, což podle mě fotosyntéza je, tak jsem to ocenila a dala jsem mu dvojku, i když tam určitě neměl tolik správné terminologie, ale ocenila jsem to. Ale stejně, když si budeme stokrát říkat, že chceme objektivitu, tak stejně za tím každý kantor vidí toho člověka většinou, a pokud ne, tak je to taky špatně, si myslím já.“* (vyučující VG).

Motivační funkci hodnocení, které zahrnuje také snahu, ilustruje i výpověď v anketě: *„chlapec se velmi snaží, nicméně nikdy nedosáhne alespoň průměru práce ostatních. I tak za snahu hodnocen za 1.“* (vyučující SGNS).

## Kriteriální hodnocení<sup>53</sup>

Dalším zásadním tématem bylo kriteriální hodnocení. Ze všech výpovědí je možné dojít k závěru, že naprostá většina studentů vnímá existenci kritérií jako cestu ke spravedlivosti. Stejně tak učitelé jsou přesvědčeni o tom, že kriteriální hodnocení je nejsnazší, a také nejbezpečnější cestou k dosažení spravedlivého hodnocení. Fakt, který ovšem studenti požadují, ale mnohdy podle nich chybí, je jejich znalost kritérií. Považují za důležité, aby jim učitel kritéria sdělil, a v ideálním případě aby je dokonce tvořil přímo ve vzájemném dialogu se studenty. Taková strategie je užívána v SMG (soukromém alternativním / Montessori gymnáziu) a jak vyplývá z ankety i rozhovorů, přispívá ke srozumitelnosti hodnocení. Je ovšem zapotřebí klást důraz na soustavné dodržování kritérií.

### Studenti

Studenti obvykle spojují kriteriální hodnocení s pravidly, kterými se hodnocení řídí. Pravidla jim přinášejí snadnější orientaci v obdržené zpětné vazbě, lépe rozumějí tomu, proč byli daným způsobem ohodnoceni. V kriteriálním typu hodnocení nalézají bezpečí a jistotu. „*Máme učitele co má jasně daná pravidla pro známkování ve všech testech, pro dopisování testů i pro průměry a nikomu neustoupí pokud nemá polehčující okolnosti a myslím, že to funguje snad nejlépe – člověk ví, na čem je a co přesně má dělat.*“ (student VG).

Výraznou chybou v užívání kriteriálního hodnocení podle studentů je, pokud jim kritéria nejsou známá. Jsou na to poměrně citliví a vnímají jako nespravedlivé, pokud jsou ohodnoceni konkrétním způsobem, ale neví proč – kritéria daného hodnocení jsou pro ně neznámá nebo nejasná: „*Je nespravedlivé, když učitel zadává práci a žák všechno zvládne a učitel i tak známkuje něco jiného a řekne mu, že mu to radši neoznámkuje, protože to dopadlo špatně (i když to ve skutečnosti napsal dobře)*“ (student SGNS). Aby kritéria byla studentům známá, musí jim je vyučující předem sdělit. Na to naráží také Zdeněk: „*T: A jak jsi říkal, že by sis stanovil ty kritéria, tak je otázka, jestli by je ten učitel měl říct studentům před tou písemkou? Z: =Já si myslím, že by v tom nemusel bejt žádněj*

---

53 Pro teoretické vymezení pojmu viz kapitola 1.1, část *Kriteriální a normativní hodnocení*.

*problém... A fakt je, že kdyby jim to řekl před testem, tak oni by už předem věděli, že by to už potom nešlo měnit, že by to nemoh posunout výš nebo níž... Ale zase kdyby to neřek tak by to mohl posunout k prospěchu nám, že by tu hranici třeba posunul aby nám dal lepší známky...*“ (žák ZŠ). Nespravedlivě studenti také cítí, pokud kritéria nejsou vyučujícím dodržována: „*Jednou nám učitel řekl, že máme projekt vypracovat v libovolné formě, a že jemu osobně by se nejvíc líbila prezentace. Většina třídy přinesla prezentaci a já dostal o 30 % sníženou známku kvůli formě za ústní referát, protože zapomněl, že prezentaci nedával povinně*“ (student VG).

Poměrně často se ve výpovědích stává, že studenti kritériální hodnocení spojují s určitým bodovým (nebo procentuálním) systémem. Ten podle nich dodává hodnocení na objektivitě. Učitel by podle studentů „*měl mít stanovené tabulky pro hodnocení a neměnit je, jak se mu zlíbí*“ (student VG), „*měl by mít předem dané obodování a neměnit ho v průběhu*“ (student SGNS), „*Měl by si udělat tabulku podle chyb, podle které by dával známku. Měl by ale brát ohled na to, jestli se spletl v angličtině v i/y když jsme brali listening nebo jiné drobné chyby.*“ (žák ZŠ).

---

### Vyučující

V rámci kritériálního hodnocení panuje mezi studenty a vyučujícími shoda. O to zvláštnější je, jak často studenti upozorňují na chybné zacházení s kritérii ze strany učitelů. Vyučující souhlasně tvrdí, že „*být spravedlivým učitelem znamená stanovit naprosto přesně kritéria hodnocení před každým plněným úkolem a stoprocentně se jimi řídit*“ (vyučující ZŠ). Dále dodávají, že je vhodné si vytvořit vzor daných kritérií a standardů: „*Vždy pomáhá vytvořit šablonu s určitými standardy. – Poté, co oznámkuji určitý počet prací, tak je znovu zkontroluji a ujistím se, že stejně oznámkované práce mají shodnou kvalitu.*“ (vyučující SMG).

Podobně jako studentům přináší kritériální hodnocení i vyučujícím určitou „záchrannou síť“ – v případě, že student s hodnocením nesouhlasí, může mu vyučující znovu vysvětlit, jak si obstál ve srovnání s kritérii a proč tedy získal dané hodnocení: „*Zrovna dnes jedna*

*žákyně, které se v poslední době nedaří, měla pocit, že je hodnocení přísné, možná i nespravedlivé. Znovu jsem zopakovala kritéria a zhodnotila celkové výsledky a problém byl pryč.*“ (vyučující ZŠ).

### **Sociální a individuální norma<sup>54</sup>**

Větší část studentů se kloní k individuálně normovanému hodnocení – existuje ale řada možných vysvětlení, proč tomu tak je. Je pravděpodobné, že takovou normu vnímají jako spravedlivější, protože individuálně normované hodnocení skutečně hodnotí pouze jejich výkon, bez ohledu na ostatní studenty. Stejně tak je ovšem možné, že nemají dostatečný vhled do procesu, jakým funguje sociálně normované hodnocení. Vyučující s nimi ve značné míře souhlasí, za spravedlivější pokládají individuální normování. Současné považují za spravedlivé přihlídnutí k pokroku žáka od minulého výkonu.

#### Studenti

Výpovědi, které zastávají individuální normu, hovoří o tom, že každý student je ve svých dovednostech jiný. „Podle mě by učitel neměl srovnávat žáky se sebou a vždy by měl vědět, že všichni nejsme stejní“ (student ZŠ), „učitel by neměl srovnávat někoho s někým“ (student SMG), „Učitel by měl hodnotit vždy objektivně a hlavně individuálně! Vztahovat známky k vývoji žáka a ne k obecným standardům“ (student SMG).

Pro sociální normu se neobjevily žádné výpovědi. Jediné anketní odpovědi, které se jí týkaly, byly odmítavé, například: „Výtvarná výchova: argument paní profesorky 'málo prostorové' se mi opravdu nezdál dostačující. Když jsme jí 'upozornili', že je to obrázek jako každý jiný, řekla nám, že nám stejně nemůže dát všem jedničky... Proč by nemohla?“ (student VG), a s tím související „na výtvarné výchově jsme tací, kteří nemají tolik talentu jako ostatní a naše výtvary hodnotí srovnáním našich s těmi s talentem, to je nespravedlivé“ (student VG).

---

<sup>54</sup> Pro teoretické vymezení pojmu viz kapitola 1.1, část *Normativní hodnocení – sociální a individuální norma*.

---

## Vyučující

Překvapivě vyhraněný názor prezentovali také vyučující, kteří se sociální normě ve svých odpovědích vyhnuli stejně jako studenti. Naopak, téměř všichni se přiklánějí k individuálně normovanému hodnocení: „*Nabízí se odpověď, že by učitel měl hodnotit všechny žáky dle stejných pravidel. Ne vždy to ale tak lze. Je třeba brát v potaz i individuální zlepšení žáka*“ (vyučující ZŠ). Zároveň však vyučující uvádějí, že i takto normované hodnocení může u studentů vyvolávat pocit nespravedlivosti: „*student měl stejné hodnocení (výborně) jako jeho spolužák, který byl výkonově horší ale daleko více se zlepšil, což student nevnímal a přišlo mu nespravedlivé mít stejnou známku jako jeho výkonově horší spolužák*“ (vyučující SMG).

Ve spojitosti s individuální normou je také třeba zmínit, že vyučující pokládají za spravedlivé kladně ohodnotit pokrok, který student udělal od svého předešlého výkonu. Není však už jednoznačné, jakou formou tento pokrok ohodnotit. Pavel vidí východisko v kombinaci známky se slovním hodnocením: „**T:** *Je spravedlivé hodnotit taky jaký pokrok student udělal od minulého testu nebo zkoušení?* **P:** *=Opět odpověď ve stejném duchu, pokrok zohledňovat rozhodně. Známkování je v takovém případě svazující nástroj, ústní hodnocení v porovnání se známkováním nedostatečné. Přesto se snažím v tomto najít určitou rovnováhu.*“ (vyučující SMG). Martina na druhou stranu tvrdí, že by se pokrok neměl projevit přímo ve známce, ale spíše jen ve slovním hodnocení: „**T:** *Měl by učitel v zájmu spravedlivosti hodnotit pouze jeden ten konkrétní test studenta, a nebo by měl hodnotit nějaký posun za určité období?* **M:** *=To znamená ne porovnávat studenty v rámci jednoho testu, ale pokrok jednoho každého studenta?* **T:** *Přesně tak, takže by tam musela být nějaká zpětná vazba, to znamená, třeba když někdo dlouhodobě dostával čtyřku, ale v posledním testu vidíš, že se opravdu hodně naučil a udělal veliký pokrok, tak přesto, že mu podle chyb vychází trojka, přihlédneš k tomu pokroku a dáš mu třeba dvojku?* **M:** *Takhle bych to asi neviděla, já osobně to mám tak, že známku to nevyjádřím. Ale teď se mi několikrát stalo, že jsem u někoho viděla pokrok, a tak ho slovně pochválím, většinou teda mezi čtyřma očima. Někdy i před třídou, ale ve známce určitě ne...*“ (vyučující ZŠ).

Jedinou výpovědí, která částečně souvisela s využitím sociálně normovaného hodnocení,

byla následující anketní odpověď: „*Ohodnotil jsem studenty lépe, než si zasloužili, protože jejich úroveň byla nižší, než zbytku třídy. Pomalu se snažím zvyšovat jejich schopnosti na úroveň ostatních.*“ (vyučující SMG).

### **Objektivita hodnocení<sup>55</sup>**

Pozoruhodný a inovativní podnět se objevil ve spojitosti s objektivitou hodnocení. Několik studentů navrhlo, že pro dosažení maximální spravedlivosti by bylo vhodné zavést tzv. opravování naslepo. Testy by byly ideálně vypracované na počítači, ale především – když by učitel daný test hodnotil, do poslední chvíle by neviděl jméno autora testu. Tím by se podle studentů zajistila naprostá nestrannost. S tímto tvrzením vyučující souhlasí, přesto jsou ale vůči takovému hodnocení zdrženlivější, domnívají se, že by takovou změnou hodnocení ztratilo některé ze svých podstatných funkcí.

#### Studenti

Zdá se, že se studenti obávají dopadů chybné sociální percepce ze strany učitele. V anketě vyjadřují nejistotu nad tím, že pokud vyučující opravuje test a od začátku ví, kdo je jeho autorem, může to narušit učitelovo spravedlivé hodnocení: „*Jméno si přečíst až jako poslední! Když je to hned to první, co bije na stránce do očí, tak už to může ovlivnit známku.*“ (student VG), „*učitel by měl od začátku vzít práci, zkontrolovat ji, oznámkovat a poté se teprve podívat na jméno, aby nenadržoval*“ (žák ZŠ). Někteří studenti dokonce navrhuji testování pouze na počítačích, se zakrytým jménem při opravování.

---

#### Vyučující

Opravování naslepo se může jevit jako dobrý nápad, ale Vladka si není jistá, že by takový způsob hodnocení přinesl to, co správné hodnocení přinést má – tedy že naplní všechny své žádoucí funkce. „*Možná, že opravdu ta cesta k větší spravedlivosti tkví v počítačových testech, jenom zaškrťovacích testech, kde nebudu vědět, čím test to je, ale jestli by se nám*

---

<sup>55</sup> Pro teoretické vymezení pojmu viz kapitola 2.2.

*to ve finále opravdu všem líbilo, to nevím, jestli právě nějaká míra té subjektivity na tom není právě to lidské... Nejsem si jistá, jestli bysme se nakonec neshodli na tom, že to není ono. Možná by to stálo za zkoušku, ale nejsem o tom úplně přesvědčená. Já si myslím, že právě to, že s těma dětma děláme a máme k nim nějaký vztah, tak jestliže jsme/ s prominutím/ opravdu tak vyspělí, i když vím, @ že to tak není vždycky @, tak dokážeme ty věci eliminovat. Neříkám, že děti z toho vždycky mají dobrý pocit, ale já osobně, že bych z toho měla špatný pocit, z toho, že jim někomu ubližuju, někomu nadřžuju, to opravdu nemám. Možná je to namyšlený, ale myslím si, že dospělí lidi, kteří nějakou dobu už učí, tak tohle umí pohlídat. Aspoň doufám, ale možná jsem naivní... @“ (vyučující VG).*

### **Rovnost podmínek<sup>56</sup>**

Nerovné podmínky jsou studenty vnímané jako nespravedlivé – překvapivé ovšem může být, že je reflektují jako nespravedlivé i v případě, že oni sami získávají danou nerovností výhodu. To poukazuje na velmi dobrou schopnost sebereflexe řady studentů. Současně je však třeba poznamenat, že stejnou mírou sebereflexe patrně nedisponují všichni studenti, takový závěr by byl dezinterpretací.

#### Studenti

Studenti požadují, aby měli všichni stejné podmínky: „učitel by neměl nikomu z žáků nadřžovat a všechny žáky brát jako sobě rovné, i když některý z nich moc v daném předmětu nevyniká, neměl by se na něj koukat jinak než na ostatní žáky“ (student VG), „nezáleží na tom, jak přísný učitel je, ale jestli všechny hodnotí pod stejnými pravidly“ (student SGNS), „já i spolužačka jsme byli zkoušené a učitelka jí dost radila, protože ta spolužačka toho věděla míň než já, ale dostala stejnou známku a to bylo vůči mně nefér“ (žákyně ZŠ), „učitel by měl rozpoznat pravdu, aby si byli všichni rovni“ (student SMG).

Jediný případ, kdy studenti připouští opodstatnění nerovných podmínek a nevnímají je jako nespravedlivé, je pokud má některý student určité znevýhodnění, např. dysgrafii, dyslexii,

---

<sup>56</sup> Viz kapitola 2.1, část *Rovnost podmínek*.



lehkou mentální dysfunkci či jiné postižení. Tomu se na více místech v rozhovoru věnoval Adam: „**T:** Kdybys mohl na tom, jak vás teď učitelé hodnotí, cokoli změnit aby vás hodnotili spravedlivěji, co bys změnil? **A:** ...Já nevím... Asi ten přístup k žákům aby byl individuální... **T:** Takže třeba kdo má dysgrafii a tak? <v návaznosti na předchozí odpovědi> **A:** & No, dát třeba různý časy na test. Já jsem chodil na ---- na základku a tam jsme měli kluka co měl dyslexii, a když my jsme měli na test půl hodky, tak on měl vždycky hodinu... Ale trvalo mu to hrozně a byla to vždycky matlanice, to bylo hrozný... **T:** Ale to teda i tobě, jako jeho spolužákovi, přijde spravedlivý, že by měl dostat víc času? **A:** =Jo, to prostě by mi přišlo spravedlivý, protože kdybych byl já v jeho situaci tak bych to chtěl asi stejně.“ (student SGNS).

Studenti současně v rámci nespravedlivých podmínek projevují neobvyklou míru sebereflexe a sociálního citění. Považují totiž za nespravedlivou také takovou situaci, ve které oni sami mají vlivem nerovných podmínek výhodu. „V pololetí jsme byli hodnoceni za aktivitu a kluk který je celou dobu aktivní tak dostal 70 %, zatímco já, která jsem sice udělala na začátku roku práci navíc, ale jinak jsem každou hodinu prospala na lavici, jsem dostala 100 %, to bylo nespravedlivé...“ (student SGNS), „opakovaně se mi stává, že dostanu mnohem lepší známku, než bych si zasloužil, nenutí mě to potom učit se“ (student VG), „bylo nespravedlivé, když mi učitel z angličtiny přilepšil známku na 3“ (žák ZŠ).

---

### Vyučující

V případě vyučujících se nerovných podmínek týkalo jen minimum odpovědí. Důvodem může být fakt, že učitelé považují rovné podmínky za samozřejmost a nepovažují za nutné je zmiňovat. Stejně tak legitimní je však domněnka, že nerovnosti nespojují se spravedlivostí.

Nerovné podmínky se v jedné anketní výpovědi týkají genderové nerovnosti<sup>57</sup>, a autor výroku tuto nerovnost přímo spojuje s nespravedlivým hodnocením: „kolega – ohodnocení příliš přísné – děti 11 let, kluci horší hodnocení než holky“ (vyučující SMG).

---

<sup>57</sup> Viz kapitola 2.1, část *Nerovnosti ve třídě*.

Pokud jde o zohledňování rodinného zázemí, socio-ekonomického statutu rodiny a dalších faktorů, které se mohou do nerovných podmínek promítnout, Vladka uvádí: „**T:** Měl by učitel nějak přihlížet k rodinným podmínkám studenta a z jakého rodinného zázemí přichází? **V:** To je otázka... On to člověk o těch dětech ví, což je tady na malém gymnasiu běžné, a je hrozně těžké se od toho úplně oprostit... Já sama za sebe to mám tak, že to nepromítnu do hodnocení, ale člověk těm dětem promine, když se něco malého nezdaří. Třeba se mi stalo, že jsem vyzkoušela dítě, které mi selhalo úplně dramaticky, a pak se člověk dozví, že se mu doma stal nějaký opravdu velký problém, a tak se společně domluvíme, že tohle zkoušení počítat nebudu. A to dítě to často ani samo neřekne a člověk se to dozví až ex post náhodou nebo od někoho jiného. Tak potom asi ano, ale jinak si myslím, že by to to dítě ani samo neocenilo, často to to dítě ani o sobě nechce říct a nechce, aby se to vědělo. Měl by to vědět třídní učitel a ti, co tam učí... Třeba za poslední dva roky jsme tady měli tři úmrtí v rodině, a to by učitelé měli vědět, aby se na to dítě nevrhli, nebo aby člověk neřekl něco nepříjemného, čeho by pak litoval. Ale známka by to ani těm dětem nebylo příjemný, říkám, dá se ustoupit, například 'dneska tu písemku nepiš', ale známkou ne. **T:** =Ano, to vlastně i děti říkaly, že je hezké, když tím učitel jenom pomůže. **V:** & Přesně, dá se třeba říct, 'tak podívej se, co teď' všichni píšou za písemku, a napíšeš si jí příště', ale ve známkování by to asi nebylo fér.“ (vyučující VG). Pavel má obdobný názor: „**T:** Měl by učitel v hodnocení brát v úvahu také rodinné zázemí studenta? **P:** =V principu asi ne, aby byl brutálně spravedlivý, ale jsme lidi a za sebe ti řeknu, že si dokážu představit, že něčí práci pochválím víc v souvislosti s tím, že má třeba doma dvanáct sourozenců, o které se musí starat, a přesto napsal dlouhou a myšlenkově hlubokou esej. Ve známkách bych to ale asi nezohlednil.“ (vyučující SMG).

### **Sebereflexe vyučujícího a funkce zpětné vazby**

Studenti mají dojem, že by se učitel měl při hodnocení také zamyslet nad svou vlastní edukační činností, lépe řečeno nad tím, jestli důvod špatného hodnocení není v tom, že třídu danou látku špatně naučil. Této oblasti se ze strany vyučujících netýkala ani jedna výpověď. Co se týče zpětné vazby, studenti se domnívají, že by měla být přítomná oběma směry – studenti by jednak měli získat informativní zpětnou vazbu od učitele ruku v ruce

s daným hodnocením, zároveň by však i učitel měl být otevřený zpětné vazbě od studentů. Zatímco někteří vyučující se s takovým názorem ztotožňují, jiní se obávají, že pokud by začali reflektovat zpětnou vazbu od studentů, snížili by tím svou autoritu.

### Studenti

Podle tří studentek – Moniky, Martiny a Evy – může být jádro nespravedlivého hodnocení také přímo v učební činnosti vyučujícího. Myslí si proto, že by každý učitel měl v rámci hodnocení současně zapojovat sebereflexi své vlastní činnosti: „**Mo:** *Mně připadá, že třeba jeden učitel matematiky nám dává prostě pětky... A to mi přijde takový, že když vidí, že má celá třída pětky, tak by nám to měl škrtnout a naučit nás to pořádně a potom teprve udělat ten test. Protože u něj přes polovinu třídy propadá!* **T:** *Takže by bylo spravedlivý, když se všem ten test nepovede, tak ho nepočítat a dát možnost na opravu?* **E:** *=Nebo spíš je to pořádně naučit.* **T:** *Takže i v těch testech by se měl učitel zamýšlet nad tím, jestli vás to vůbec on sám dobře [naučil]?* **E:** *[Jo], jestli je to prostě chyba jenom dětí, že se na to neučily, nebo jestli je to chyba i toho učitele. Já třeba nepropadám jenom proto, že jsem se to všechno naučila jenom s tátou.“* (studentky SMG).

Zpětnou vazbu studenti požadují obousměrnou. Na jedné straně vyjadřují potřebu získávat adekvátní a informativní zpětnou vazbu o tom, v čem se dopustili chyby a jak ji napravit: „*aby byl spravedlivý, měl by učitel uvést, co se mu na dané věci, kterou zhodnotil jako špatnou, nelíbí nebo co mu tam chybí*“ (student VG), „*Učitel má pomáhat těm, kteří tu pomoc potřebují. Musí říct tomu dítěti jaký předmět jim nejde a co můžou udělat, aby jim to šlo / nabídnout jim pomoc.*“ (student SMG), „*Jednou jsme s kamarádkou dostaly do ruky opravené písemky, ona za 2, já za 3. Ale ona měla stejně chyb jak já. Bohužel profesorka to odůvodnila tím, že každá chyba je jinak velká a že já to mám o dost horší a dál už to neřešila. Myslím si, že mi alespoň měla zdůvodnit v čem to mám já horší než ona. Nepřišlo mi to úplně fér*“ (student VG). Na druhé straně pak studenti chtějí, aby je vyučující vyslyšel, pokud s hodnocením mají nějaký problém, nesouhlasí s ním, nebo mu nerozumí: „*Učitel by měl umět přiznat svojí chybu, nikdo mu jí vyčítat nebude, jsme přece jen lidé!*“ (žák ZŠ), „*když někdo není spokojen se známkou, měl by ho učitel vyslechnout a popřípadě mu dát zapravdu nebo zdůvodnit, proč takovou známku dostal*“ (student VG).

Bohužel také v této souvislosti studenti dokládají řadu situací, ve kterých vyučující zpětnou vazbu nepřijal a zachoval se pro ně nečitelným způsobem: „*upozornil jsem učitele na chybu v jeho prezentaci a on mi za to snížil známku z testu*“ (student SGNS), „*Angličtina je jako můj mateřský jazyk a umím ho velmi dobře po všech stránkách. Jenomže proto, že jsem nesouhlasil se stylem výuky učitele/ky, tak mi dal/a na vysvědčení 65 % (2 – 3).*“ (student SGNS).

---

### Vyučující

V oblasti sebereflexe i zpětné vazby byli vyučující na odpovědi stručnější. Pouze v otázce „Vnímáte sám sebe jako vždy spravedlivého učitele?“ je možné vystopovat rysy sebereflexe. Z této otázky je patrné, že vyučující se sebereflexí pracují, ale méně ji zapojují přímo do procesu hodnocení takovým způsobem, jaký navrhuje studenti. Téměř jediné anketní výpovědi takového charakteru se váží k možným chybám sociální percepce: „*při hodnocení si učitel má zvážit, zda nehodnotí sympatie*“ (vyučující SMG), „*Hlavně když je někdo nepříjemný, tak se hodně snažím, abych to nepromítla do hodnocení, tak snad mu možná trochu přilepším. Obráceně to nemám*“ (vyučující VG).

Mnozí učitelé jsou otevření zpětné vazbě od studentů, jak lze ale vyčíst z citovaných výpovědí, řada z nich má tendenci studentům příliš nevycházet vstříc. „*Píšeme slovní hodnocení. Dávám vždy studentům možnost se mě na to doptat. Někdy se v tom neshodneme. Říkám, že já to tak vnímám a oni mohou stejnou situaci či chování vnímat jinak. Že to je normální. Nicméně si za svým stojím.*“ (vyučující SMG), „*když učitel dětem neustále dělá výjimky, tak se naučí, že se bude svět točit kolem nich*“ (vyučující SMG).

**Pokud byste na současném stavu hodnocení mohli cokoliv změnit, aby bylo spravedlivější, co by to bylo?**

Poslední, ukončovací otázka byla ze všech nejvíce otevřená a ponechávala účastníkům rozhovoru maximální volnost. I z toho důvodu se jedná o další oblast, ve které byly nejrozumnější odpovědi – od návrhu kompletního reformování hodnocení až po zachování

hodnocení v takové podobě, ve které probíhá nyní. Proto v následujících odstavcích prezentujeme některé vybrané výpovědi bez stanovení stěžejních oblastí.

### Studenti

Zdeněk prosazuje, aby se snaha a aktivita nepřenášela do hodnocení: „*No... Tak já bych určitě změnil to zohledňování práce v hodině a to chování, aby to nemělo vliv na tu případnou známku. No, nevím no... Záleží na pohledu toho učitele, těžko to posoudit, když neznám ty procesy...*“ (žák ZŠ).

Františka se zaměřuje na obsah testů a následného hodnocení: „*Aby do testů dávali jen to, co si píšeme. To by mi stačilo.*“ (studentka VG).

Adam a Denisa chtějí, aby platila stejná kritéria pro všechny studenty: „***D:** Aby známkovali všechny stejně.*“; „***A:** & Tak aby hodnotili všechny stejně. **T:** =Takže máš pocit, že to se teď neděje? **A:** V nějakých předmětech jo, v nějakých ne.*“ (studenti SGNS).

Adéla by neměnila nic, hodnocení je podle ní spravedlivé: „*Vůbec nic, protože ty učitelé, co máme, tak jsou úplně v pohodě, daj vám třeba šanci, oznámkuje to tak, jak to viděj a prostě já bych tady nic neměnila, tady jsou ty učitelé úplně super!*“ (žákyně ZŠ).

---

### Vyučující

Pavel navrhuje úplné zrušení známkování: „*Zrušil bych známkování. Známkování podvědomě buduje člověka, který umí fungovat jen v konkurenci ostatních, učí se kvůli něčemu externímu, známce, potažmo pochvale, odměně, kapesnému... Tudiž v něm latentně bují závislost na korupčním jednání ve stylu něco za něco – já vim, to je možná přitažený za vlasy @. Cíl školy by ale ideálně měl být vytvořit samostatně myslící bytosti, které mají zájem o vzdělání kvůli vzdělání samotnému, ne kvůli jedničkám a pochvalám. Problém ale je, že všichni už jsou na známkování tak zvyklí, že s ním učitel chť nechť pracovat musí. Proto jsem dával asi čtyři známky za pololetí. Za testy, čtenářské deníky z češtiny, asi sedm z angliny, testy, projekty, aktivita...za což jsem byl nepřímo kritizován učiteli, kteří dávají třeba třicet zámeček za pololetí.*“ (vyučující SMG).

## 4.2 Specifika jednotlivých škol

Každá ze zúčastněných škol skrze své studenty či vyučující přinesla do výzkumu něco, co ostatní školy opomíjely – určité specifikum ve výpovědích, které se v případě ostatních škol neobjevily buď vůbec, nebo ve znatelně nižší míře. Abychom se v rámci interpretací stěžejních témat vyhnuli ovlivnění výsledného dojmu právě těmito ojedinělými zvláštnostmi, nezahrnuli jsme je do předešlé kapitoly. Jako vhodnější řešení jsme zvolili samostatnou kapitolu, ve které je představíme svázané s jednotlivými školami.

### Státní základní škola

V době, kdy na ZŠ probíhal výzkum, zřejmě v zúčastněných respondentech doznávaly dojmy z nedávné události, ve které se konkrétní vyučující dopustil závažné chyby v sociální percepci a očekávání vůči konkrétnímu žákovi<sup>58</sup>, kterého vlivem této chyby ohodnotil výrazně nespravedlivě. Z anket je patrné, že se tento problém odrazil ve výpovědích pouze v rámci jedné třídy z celé školy, zato ale dané respondenty skutečně pohltil, protože se k němu vyjádřili téměř všichni účastníci z dané třídy.

Žáci celou situaci popisují do otázky, zda někdy byli svědkem nespravedlivého hodnocení: „*spolužák napsal výbornou slohovou práci a paní učitelka nechtěla věřit, že ji napsal sám*“, „*za slohovku o které řekla, že jí nikdo z dětí nemůže napsat tak dobře mu dala dvojku*“, „*Kamarád napsal slohovku, která byla úžasná. Je velmi chytrý, učitelka ho považovala za podvodníka, ukázala slohovku všem učitelům, a ptala se jestli by to mohl napsat žák 9. třídy. (Neukázala a neptala se třídní uč.) Kamarád dostal 5, ale nestáhl slohovku z netu, napsal ji sám, nakonec vše vyřešeno*“, „*Šlo o mě a mou slohovou práci. Byl jsem nepřímo inkriminován z podvodu. A dlouho jsem se musel obhajovat*“.

Vyučující se k dané situaci vyjadřují v té samé otázce, tedy jestli někdy některý z nich nebo jejich kolegů ohodnotil nějakého žáka nespravedlivě: „*kolegyně, která sama sebe hodnotí jako velmi spravedlivou, uškodila žákovi 9. ročníku tím, že jeho výbornou slohovou*

---

58 Viz kapitola 1.4, část *Chyby sociální percepce a kauzální atribuce a Učitelovo očekávání vůči jednotlivým žákům*.

*práci označila za podvodnou a donutila ho ji přepsat; výslednou známkou byla 2, ačkoliv obě verze byly na jedničku“, „stalo se, že vyučující špatně vyhodnotil situaci a označil chlapce za podvodníka, aniž by si předtím zjistil fakta, tato situace byla nespravedlivá, ale někdy se to stane – to není ovšem omluva“.*

### **Státní všeobecné gymnázium**

Specifická situace, která se odehrávala ve VG, byla zřejmě dlouhodobější povahy. Projevila se ve výpovědích spojených s konkrétním vyučujícím, tentokrát ovšem u odpovědí napříč více třídami. Studenti si stěžovali, že daný vyučující nespravedlivě hodnotí formu jejich odpovědi v testu – pokud byla studentova odpověď zapsána v bodech, byl automaticky ohodnocen hůř, než výpovědní hodnotou totožná odpověď, ovšem rozepsaná do věty. Problémem navíc bylo, že se nejednalo o žádné konzistentní kritérium, o kterém by studenti věděli, a současně zcela chyběla zpětná vazba, která by dané hodnocení vysvětlila. Docházelo proto k chaotickým situacím a rozčilení nad tím, proč je daná odpověď označená jako chybná, zatímco jiná odpověď – informačně zcela identická – byla hodnocená jako správná.

Studenti psali tyto výpovědi k otázce o nespravedlivé situaci: *„spolužačka měla v testu více informací, ale zapsaných v bodech než druhá, která se pouze rozepsala, ale informací napsala méně – přesto měla lepší známku“, „většina testů z předmětu je hodnocena podle rozsahu nikoli podle správnosti odpovědi“, „učitel neurčil přesně co chtěl mít v testu, a tak spolužák, který popsal odpověď pouze v důležitých bodech, dostal horší známku než ten, který to rozepsal větami, a vlastně nenapsal nic důležitého“.*

Vyučující se k tomuto specifickému problému nijak nevyjadřovali.

### **Soukromé gymnázium se zaměřením na nadané studenty**

Jediným specifikem SGNS byl fakt, že v rámci výpovědí od studentů se v daleko větší míře objevoval důraz na zohledňování snahy a aktivity v hodnocení. Zatímco ve zbylých třech školách se v otázce „Jak by měl učitel hodnotit, aby byl naprosto spravedlivý?“ objevovala výpověď jakkoliv se týkající aktivity a snahy přibližně v 15 % z celkového

počtu výpovědí<sup>59</sup>, v případě gymnázia se zaměřením na nadané studenty se jednalo zhruba o 35 % z celkového počtu. I v případě kvalitativního výzkumu se tak jedná o znatelný rozdíl.

### **Soukromé alternativní / Montessori gymnázium**

SMG prezentovalo specifikum především spojené s výchovnou funkcí hodnocení<sup>60</sup>. Je možné usuzovat, že i v tomto případě se jednalo o „dozvuk“ některých nedávných událostí, které předcházely sběru výzkumných dat. V rámci výpovědí ze SMG se mnohem častěji, než v případě ostatních škol, objevily názory, že pokud něco provede jeden žák, nemá být potrestána celá třída.

Studenti tento fakt zaznamenávali do obou anketních otázek. Výpovědi měly například následující podoby: *„učitel by neměl trestat všechny když by někdo jiný něco provedl“*, *„netrestat celou třídu za chybu jednoho“*, *„někdy když spolužáci zlobí a vy ne, tak vás taky potrestají...“*.

---

<sup>59</sup> Vzhledem k povaze kvalitativních dat se opět vyvarujeme přesného kvantifikování. V mnoha případech je rozhodnutí výrazně subjektivní a mohlo by dojít k dezinterpretaci.

<sup>60</sup> Viz kapitola 1.2, část *Výchovná funkce hodnocení*.



## 5 Možnosti dalšího výzkumu

Spatřujeme poměrně široké možnosti směřování dalších výzkumů v oblasti spravedlivého hodnocení žáků. V první řadě je však důležité jasně identifikovat limity našeho šetření a adekvátně je zohlednit v navazujících výzkumech.

První omezení plyne z volby kvalitativního výzkumu – získaná data nelze vztáhnout na celou šíři vzdělávacího systému a všech jeho subjektů. Je možné se pouze domnívat, že obecné závěry a výsledky našeho výzkumu jsou relativně přenositelné i do prostředí dalších škol, jedná se však jen o hypotézu, kterou by bylo nezbytné podpořit a potvrdit – nebo vyvrátit – kvantitativním výzkumem. Výzkumný vzorek byl pro účely našeho zkoumání dostačující, ale výsledky pouze „představují sbírku subjektivních dojmů“ (Hendl, 2005, s. 52) a nelze z nich vyvozovat obecně platné a ověřené závěry.

Další omezení plyne z výběru škol – přestože byl výběr relativně systematický a cílený, obáváme se rizika stereotypizace a připisování výzkumem nepodpořených závěrů jednotlivým typům škol (ze samotného výzkumu ale kromě uvedených specifik<sup>61</sup> nevyplyvá žádný jiný výrazný rozdíl mezi jednotlivými školami, které se výzkumu zúčastnily). Bylo by proto vhodné podpořit výzkumná zjištění sběrem dat na dalších institucích, případně také na dalších úrovních vzdělávacího systému.

Třetí omezení našeho výzkumu je riziko chybné interpretace dílčích výpovědí. Zejména při rozhovorech jsme se snažili o jasné pochopení každého tématu a otázky, a to jak z naší strany, tak v případě odpovědí respondentů. Tato snaha však pochopitelně zaniká v případě anket, kde jsme měli možnost při interpretaci analyzovat pouze úsečné, napsané odpovědi. Ačkoliv jsme se snažili toto riziko potlačit tím, že jsme ankety použili jen pro vytvoření rámcové struktury rozhovorů, tento aspekt může hrát roli určitého omezení našeho výzkumu.

Náš výzkum ovšem obsahuje ještě jedno omezení, a sice to, že zkoumá jednotná témata a jejich vnímání učiteli i studenty, ale účastníci výzkumu pocházejí z rozdílných škol a tříd, takže situace, které popisují, nejsou společné všem. Pro vyhnutí se tomuto nedostatku

---

<sup>61</sup> Viz kapitola 4.2.

by bylo zapotřebí zvolit buď jinou metodu sběru dat (např. pozorování přímo konkrétních situací<sup>62</sup>), a nebo vybrat takové účastníky z řad studentů i učitelů, kteří jsou spolu v neustálém kontaktu a sdílejí proto zkušenosti spojené se stejnými situacemi.

Co se týče možností dalšího směřování výzkumů ve stejné oblasti, vidíme několik témat, která by si jistě zasloužila hlubší prozkoumání a snahu o podnícení pokroku. Je však třeba zvolit adekvátní typ výzkumu.

V případě kvalitativního výzkumu se nabízí široké možnosti v rámci vyjasnění představ studentů i vyučujících o tom, k čemu slouží kritéria a zejména jakou podobu by vlastně měla mít. Při sběru dat jsme se totiž opakovaně setkávali s tím, že studenti (a v menší míře také učitelé) sice kladou důraz na kritériální hodnocení, zároveň si však často pod kritérii představují něco jiného – od bodového systému až po obecná pravidla pro psaní testů. Bylo by tedy vhodné věnovat hlubší výzkumné zkoumání tomu, jak jednotliví účastníci edukačního procesu chápou kritéria a efektivní využití kritériálního hodnocení.

Kvantitativní výzkum nabízí také široké využití. Především by s jeho pomocí mohl vzniknout mnohem směrodatnější a objektivnější výzkumný vzorek, pokud by byla data získávána formou dotazníku a objektivně zpracována na základě reprezentativního vzorku, z jehož odpovědí by bylo možné přesně kvantifikovat preference jednotlivých subjektů vzdělávání v otázkách spojených se spravedlivými procesy hodnocení žáků.

Zároveň se domníváme, že by v rámci dalších výzkumů bylo přínosné využít možností smíšeného výzkumu (*mixed methods research*), a to zejména pro možnou přípravu rámcového vzoru pro kritériální hodnocení. Tím myslíme vytvoření systému, který by jasně vymezil hlavní podstatná kritéria, která přispívají ke spravedlivému hodnocení, a který by mohl sloužit jako jednotný podklad pro efektivní zavádění kritériálního hodnocení do škol. Jeden z problémů, který totiž v současné situaci spatřujeme

---

62 Jako dobrý příklad použijme dvě výzkumná šetření. První z nich provedla K. Kubalová v rámci své diplomové práce. Pro výzkum způsobu opravování chyb při mluveném projevu žáka se zaměřením na dopad tohoto opravování na sebedůvěru žáka využila autorka vedle šetření formou ankety a polostrukturovaného rozhovoru také nezúčastněné pozorování, kterým se lépe zacílila na konkrétní situace, které účastníky šetření spojovaly (Kubalová, 2010). Druhým příkladem může být šetření M. Poláčkové, která do svého výzkumu k diplomové práci zaměřené na formativní hodnocení přidává k šetření formou rozhovorů také pozorování konkrétních hodin (Poláčková, 2009).

(a potvrzuje to také náš výzkum), je téměř naprostá absence unifikovaného přístupu k hodnocení ze strany učitelů, resp. celých škol. Je zcela běžné, že v rámci jedné školy hodnotí každý učitel jinak. Nejvýraznější snahou o určité sjednocení je stanovení procentuálního systému v určování známky. Domníváme se však, že vytvoření jednotného podkladu, ze kterého by všichni učitelé při stanovení kritérií mohli čerpat inspiraci, by přispělo nejen k spravedlivějšímu hodnocení žáků jako takovému, ale také k lepší orientaci v konkrétních případech hodnocení a k postupné eliminaci situací, které studenti vnímají jako nespravedlivé vlivem absence jasných kritérií. Kvantitativní výzkum umožňuje nashromáždění objektivních dat ze širokého výzkumného vzorku, ze kterých by bylo možné jasně vymezit několik styčných kritérií kvalitního hodnocení pro posouzení konkrétních výkonů a prací studentů. Kvalitativní výzkum by poté mohl výrazně podpořit implementaci daného vzoru do škol, a sice předběžnou výzkumnou aplikací takového systému v rámci pilotního programu na konkrétní škole.

Ať už se další výzkumné bádání v tomto tématu zaměří na jakoukoliv dílčí oblast a zvolí jakýkoliv přístup, jedno je evidentní. Stále se jedná o téma, které je naprosto nevyčerpané a nabízí řadu nezodpovězených otázek. Je proto více než důležité se spravedlivosti v hodnocení žáků věnovat i nadále.

## ZÁVĚR

### **Závěrečná interpretace výsledků výzkumu**

Jak poměrně zřetelně vyplývá ze stěžejních oblastí, které se napříč všemi získanými daty projevily jako nejvýznamnější, v rámci spravedlivosti v hodnocení žáků lze stanovit několik styčných bodů.

Studenti i učitelé se ve svých názorech na spravedlivost v hodnocení velmi často liší – a není zcela možné jednoznačně a přesně odhalit oblasti, ve kterých k odlišným názorům dochází. Současně se ale studenti s vyučujícími v mnohém shodují a za spravedlivé hodnocení pokládají stejný typ.

Studenti i učitelé vnímají jako nejspravedlivější typ hodnocení kritériální – ovšem s podmínkou, že jsou tato kritéria jasná, předem stanovená, a známá i studentům. Kritériální hodnocení přináší adekvátní úroveň objektivity, umožňuje kombinaci sociálně i individuálně normovaného hodnocení a dává prostor pro tvorbu efektivní, formativně zaměřené zpětné vazby. Studenti navíc dodávají, že by ocenili, pokud by do tvorby kritérií byli také zapojeni.

Frekventovanou oblastí, na kterou však panují nejednoznačné názory, je hodnocení také snahy studenta a jeho aktivity při hodinách. Vyučující takové hodnocení vnímají jako velmi obtížné, teoreticky ovšem za spravedlivé. Studenti se rozdělují na dva tábory – jedni by hodnocení snahy uvítali, druzí naopak. Jako prospěšné řešení se jeví přihlídnout k aktivitě v případě, že má student nerozhodnou známku, případně pokud by mu hodnocení aktivity mohlo pomoci.

Studenti požadují objektivní hodnocení, situace, ve kterých je někomu přilepšeno, ale ostatním ne, vnímají jako nespravedlivé. Nezohledňují při tom možné individuálně normované hodnocení nebo snahu danému studentovi pomoci – mají-li pocit,

že má některý student výhodnější podmínky, spravedlivost v daném hodnocení nespátřují. Vyučující si naopak uvědomují, že důraz na objektivitu může přinést spíše nežádoucí výsledky.

Mnoho studentů má pocit, že v současném stavu hodnocení chybí zpětná vazba, a pokud snad nechybí, pak je nedostatečná. Jak dokazuje řada výpovědí v anketě, studenti si navíc váží takových učitelů, kteří dokáží přiznat svou chybu – na rozdíl od běžného přesvědčení vyučujících studenti takové učitele vnímají jako autoritativní a „dobré“. Studenti ale také požadují, aby získávali zpětnou vazbu také oni od vyučujících, a to především jako doprovod známky či jiného stručného hodnocení.

V rámci typů hodnocení se – v souladu s výsledky výzkumu – zcela shodujeme se závěry České školní inspekce, která upozorňuje na „význam kvalitního hodnocení a poskytování relevantní zpětné vazby žákům i žákyním. V této souvislosti jsou důležité formy hodnocení, především ty, které kladou důraz na hodnocení kritériální a formativní. Je důležité jasně stanovit kritéria hodnocení žákovského výkonu. Systém, kdy do známky učitel zahrnuje jak píli a snahu žáka, tak i hodnocení jeho schopností a dovedností v daném předmětu, by měl být stanoven a jasně komunikován směrem k žákům i jejich rodičům. (...) Každý učitel se navíc může zamyslet nad zpětnou vazbou, kterou žákům poskytuje denně ve výuce, a uvědomit si, že tato hodnocení ovlivňují i žákovské sebepojetí, ochotu žáků se daným předmětem zabývat či výběr oborů, které daný předmět vyžadují, pro budoucí studium.“ (2014b, s. 25).

### **Integrativní přístup – cesta ke spravedlivému hodnocení**

Obdobně jako v dalších společenských oborech, a především ve shodě s většinou pedagogických odborníků, navrhujeme konkrétní řešení pro dosažení maximální možné spravedlivosti v hodnocení žáků. Jak dokazují předešlé kapitoly, je několik oblastí, ve kterých spravedlivost hodnocení vzniká – jednotlivé typy hodnocení, jeho funkce a objektivita. V konkrétní situaci se ovšem neuplatňují všechny oblasti. Například při hodnocení ústního zkoušení tak není bezmezně důležité dbát na sebehodnocení

studenta, je ale naopak podstatné dostát kritériálnému hodnotení. Pri sumatívnom hodnotení nepotrebuje zvažovať výchovnú funkciu, ale naopak informatívnu a diferenciatívnu.

Navrhujeme preto riešenie, jehož cieľom je dosiahnuť maximálnu možnú spravodlivosť v hodnotení žiakov. *Integratívny prístup*. Integratívny je vo dvoch úrovniach – (a) kladie dôraz na interakciu medzi vyučujúcim a študentmi, a (b) predpokladá znalosť všetkých typov a funkcií hodnotenia a schopnosť medzi nimi adekvátne voľiť najvhodnejšiu alternatívu.

*Interakcia medzi vyučujúcim a študentmi* sa realizuje vo dvoch zásadných rovinách – za prvé, každé hodnotenie má predem jasne stanovené kritériá (kritériálne hodnotenie teda tvorí východiskovú formu i pre ostatné typy hodnotenia), do tvorby týchto kritérií sú však integrovaní (a do určitej miery do nej môžu tiež prispievať) i študenti; za druhé, každé hodnotenie je dôsledne prepojené s kvalitnou a efektívnou spätnou väzbou o jeho naplnení. Tá musí byť dôsledne zameraná na formatívnu funkciu. Doporučujeme tak dôsledne a systematicky do hodnotenia žiakov zaviesť prvky efektívnej komunikácie – obousmernú tvorbu kritérií, spolu so zrozumiteľnou, jasnou a informatívnou spätnou väzbou k hodnoteniu samotnému.

*Znalosť všetkých typov a funkcií hodnotenia* bola už v predošlých odstavcoch zdôraznená. Nie je ovšem dôležité do každého hodnotenia zahrnúť čo najviac funkcií a typov často striedať, zásadné je naopak umieť adekvátne rozhodnúť, ktorý jeden typ je pre danú situáciu najvhodnejší, a cieľavedome využívať takových typov a funkcií hodnotenia, ktoré sú najprínosnejšie pre podporu rozvoja učenia žiakov. Ako dokazujú i výsledky nášho výskumu, integratívny prístup plne vyhovuje ako vyučujúcim, tak študentom, naplňuje požiadavku spravodlivého hodnotenia vo škole, a zabráňuje pocíťovaným nespravodlivým situáciám. Komunikácia je kľúčová v rámci tvorby a sdieľania kritérií hodnotenia, pri podávaní adekvátnej spätnej väzby študentom, ale tiež v formovaní atmosféry rešpektujúcej, spravodlivú triedu. Je patrné, že tu hrajú zásadnú úlohu vyučujúci, jeho význam ale spočíva v schopnosti naviesť obousmernú diskusiu a viesť takýto dialóg v rámci triedy, ktorý upevní a vyjasní vzájomné chápanie spravodlivého hodnotenia a súčasne propojuje názor žiakov, tak vyučujúcich.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Bandura, A. (1993). 'Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning'. *Educational Psychologist*, 28 (2). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. S. 117 – 148.

Bandura, A. (1977). 'Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change'. *Psychological Review*, 84 (2). Washington, DC: American Psychological Association. S. 191 – 215.

Berliner, D. C., & Nichols, S. L. 'High-Stakes Testing Is Putting the Nation at Risk'. *Education Week*, 26 (27). Dostupné on-line na <http://www.edweek.org/ew/articles/2007/03/12/27berliner.h26.html>. [5.4.2015]

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Black, P., & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Londýn: King's College London School of Education.

Burke Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). 'Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come'. *Educational Researcher*, 33 (7). Thousand Oaks: Sage Publications. S. 14 – 26.

Cobb, P. (1994). 'Constructivism and Learning'. In Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. S. 1049 – 1052.

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing.

Česká školní inspekce. (2014a). *Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice: Doporučení pro vzdělávací politiku*. Praha: Česká školní inspekce.

Česká školní inspekce. (2014b). *Sekundární analýzy výsledků šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011*. Praha. Dostupné online na [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz).

Dorotíková, S. (1998). *Filosofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Earl, L. M. (2007). 'Assessment as Learning'. In Hawley, W. D. (ed.). *The Keys To Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Corwin Press. S. 85 – 99.

Green, J. M. (2010). 'Authentic Assessment: Constructing the Way Forward for All Students'. *Education Canada*, 38 (3). Toronto: Canadian Education Association. S. 8 – 12.

Greger, D. (2006). 'Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání'. *Orbis Scholae* 0 (1). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 46 – 59.

Greger, D., & Ježková, V. (eds.). (2007). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál.



Helus, Z. (2006). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. California: Corwin.

Howe, K. R. (1994). 'Equality of Educational Opportunity: Philosophical Issues'. In Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. S. 2001 – 2004.

Chilisa, B. (2000). 'Towards Equity in Assessment: crafting gender-fair assessment'. *Assessment in Education*, 7 (1). London: Carfax Publishing. S. 61 – 81.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). 'Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies'. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. S. 131 – 155.

Kalina, K. (2013). *Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologii*. Praha: Grada Publishing.

Keeves, J. P. (1994). 'Assessment in Schools, Methods of'. In Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. S. 362 – 370.

Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (1999). *A Guide to Methods and Resources – Planning*

*for Competence*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing.

Kosíková, V., & Černá, K. (2013). 'Výzkum kvality informační funkce hodnocení ve středoškolské praxi'. *Pedagogika*, 3. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 372 – 392.

Košťálová, H., Stang, J., & Míková, Š. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

Košťálová, H., Straková, J. et al. (2008). *Hodnocení: Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV.

Kubalová, K. (2010). *Vliv způsobu opravování chyb v mluveném projevu na sebedůvěru žáka* (diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Lane, S., & Glaser, R. (1994). 'Assessment in the Service of Learning'. In Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. S. 370 – 374.

Laufková, V., & Novotná, K. (2014). 'Školní hodnocení z pohledu žáků'. *Orbis Scholae*, 8 (1). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 111 – 127.

Liu, Ch. H., & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6(3). Australia: Shannon Research Press. S. 386 – 399.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). 'Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering'. *British Journal of Educational Psychology*, 81. Leicester: The British Psychological Society. S. 59 – 77.

Marzano, R. J. (2006). *Classroom Assessment & Grading That Work*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Matějů, P., & Simonová, N. (2013). 'Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol'. *Orbis Scholae*, 7 (3). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 107 – 138.

Merton, R. K. (1968). 'The Matthew Effect in Science'. *Science*, 159 (3810). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science. S. 56 – 63.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Mullis, I. V. S. et al. (2000). *Gender Differences in Achievement*. Chestnut Hill: Boston College.

Murtagh, L. (2014). 'The motivational paradox of feedback: teacher and student perceptions'. *The Curriculum Journal*, 25 (4). Kentucky: Routledge. S. 516 – 541.

Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). 'Big Fish in Little Ponds Aspire More: Mediation and Cross-Cultural Generalizability of School-Average Ability Effects on Self-Concept and Career Aspirations in Science'. *Journal of Educational Psychology* 104 (4). Washington, DC: American Psychological Association. S. 1033 – 1053.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2005). 'The Inevitable Corruption of Indicators and Educators Through High-Stakes Testing'. *Education Policy Studies Laboratory*. Dostupné on-line na <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0503-101-EPRU.pdf>. [5.4.2015]

Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). 'Formativní hodnocení: Případová studie'. *Pedagogika*, 3. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 355 – 371.

OECD. (2010 – 2013). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. (Sweden, 2010; Luxembourg, 2010; Australia, 2010; New Zealand, 2010; Denmark, 2010; Norway, 2010; Belgium, 2011; Portugal, 2011; Česká republika, 2011; Chile, 2011; Mexico, 2012; Slovensko, 2012; Northern Ireland, 2013; Netherlands, 2013.) The Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. The Organisation for Economic Co-operation and Development.

Poláčková, M. (2009). *Formativní hodnocení* (diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Potužníková, E., & Straková, J. (2006). 'Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů'. *Sociologický časopis*, 42 (4). Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. S. 701 – 717.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně.

Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Resnick, L. B., & Collins, A. (1994). 'Cognition and Learning'. In Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. S. 377 – 381.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1963). 'Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains'. *Psychological Reports*, 19. Missoula: Ammons Scientific. S. 115 – 118.

Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). 'Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research'. *Quality & Quantity*, 36. Nizozemí: Kluwer Academic Publishers. S. 43 – 53.

Scott, S. et al. (2014). 'Fair and equitable assessment practices for all students'. *Assessment in Education: Principles, policy & Practice*, 21(1). Kentucky: Routledge. S. 52 – 70.

Schuwirth, L., & Swanson, D. (2013). 'Standardised versus individualised assessment: related problems divided by a common language'. *Medical Education* 47. New York: John Wiley & Sons Ltd. S. 627 – 631.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Smetáčková, I. (2012). 'Fenomén stereotype threat a jeho vliv na školní výkony'. *Orbis Scholae*, 6 (1). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 11 – 26.

Smetáčková, I. (2013). 'Genderová rovnost ve výsledcích: znevýhodňují české školy chlapce, nebo dívky?'. *E-pedagogium*, 12 (1). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. S. 15 – 29.

Starý, K. (2006a). 'Formativní hodnocení ve školní výuce'. In Greger, D., & Ježková, V. (Eds.). *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

Starý, K. (2006b). *Problematika hodnocení ve škole*. Metodický portál RVP [online]. [13. 6. 2015]

Straková, J., & Slavík, J. (2013). '(Formativní) hodnocení – aktuální téma'. *Pedagogika*, 3. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. S. 277 – 284.

Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). 'Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu'. *Pedagogická orientace*, 23 (4). Brno: Filozofická fakulta Univerzity Masarykovy, Ústav pedagogických věd. S. 478 – 510.

Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum.

Webber, Ch., Scott, S., Aitken, N., Lupart, J. (2014). 'Challenges to Leading Fair Student Assessment'. *International Studies in Educational Administration*, 42(3). Birmingham: Commonwealth Council for Educational Administration and Management. S. 69 – 84.

Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment: What's in it for schools?*. London: RoutledgeFalmer.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – Anketa pro studenty

Příloha 2 – Anketa pro vyučující

Příloha 3 – Žádost pro rodiče

*Příloha 4 – Přepsané rozhovory s respondenty (na přiloženém CD)*



## PŘÍLOHA 1: Anketa pro studenty

# ANKETA O SPRAVEDLIVÉM HODNOCENÍ

*Vážení studenti, prosím Vás o vyplnění krátké ankety na téma „Spravedlivé hodnocení“. Její výsledky (anonymní) budou využity pro vysokoškolskou práci. Za vyplnění děkuji!*

*Dominik Raška*

(Slovem „učitel“ myslíme učitele i učitelku.)

→ **Jak by měl učitel hodnotit, aby byl naprosto spravedlivý?**

→ **Vzpomeň si, prosím, na situaci, kdy tebe nebo tvého spolužáka nějaký učitel ohodnotil nespravedlivě, a tuto situaci popiš:**

→ **S některými z Vás bych rád později (nějaký jiný školní den, pár minut) pokračoval krátkým rozhovorem. Jestli máš chuť mi ke spravedlivému hodnocení říct něco dalšího, napiš zde, prosím, své jméno a třídu:**

*Děkuji!*

## PŘÍLOHA 2: Anketa pro vyučující

# ANKETA O SPRAVEDLIVÉM HODNOCENÍ

*Vážení učitelé, prosím Vás o vyplnění krátké ankety na téma „Spravedlivé hodnocení“. Její výsledky (anonymní) budou využity pro vysokoškolskou práci. Za vyplnění děkuji!*

*Dominik Raška*

(Slovem „učitel“ myslíme učitele i učitelku.)

→ **Jak by měl učitel hodnotit, aby byl naprosto spravedlivý?**

→ **Vnímáte sám sebe jako vždy spravedlivého učitele? Pokud ne, proč?**

→ **Vzpomeňte si, prosím, na situaci, kdy jste Vy nebo některý z Vašich kolegů nějakého studenta ohodnotili (podle něj či podle Vás) nespravedlivě, tuto situaci popište a zdůvodněte, proč byla vnímána jako nespravedlivá:**

→ **Tuto anketu bude doplňovat ještě krátký rozhovor s několika studenty i učiteli. Pokud budete ochotní se tohoto rozhovoru zúčastnit, napište zde, prosím, své jméno:**

*Děkuji!*

### **PŘÍLOHA 3: Žádost pro rodiče**

Vážený rodiče,

jmenuji se Dominik Raška, jsem student Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a rád bych Vás požádal o souhlas s využitím rozhovoru s Vaším synem/dcerou.

Rozhovor slouží pro mou bakalářskou práci, která se zabývá rozdílným pohledem na spravedlivé hodnocení mezi studenty a učiteli („Spravedlivé hodnocení žáků ve škole – očima učitelů a žáků“).

Nikde se neobjeví ani jméno Vašeho dítěte, ani učitelů, ani školy, veškeré výsledky jsou naprosto anonymní a budou využity pouze v mé bakalářské práci.

Mnohokrát Vám děkuji!

Dominik Raška

***Souhlasím s využitím anonymního rozhovoru s mým synem/dcerou pro účely bakalářské práce.***

***Podpis:*** \_\_\_\_\_

*(Pokud máte jakýkoli dotaz, neváhejte mne kontaktovat na e-mailové adrese: raska.dominik@atlas.cz.)*